

# MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZNEGYEDIK ÉVFOLYAM

*4. SZÁM*



2004

# MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892

A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között

A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia és az Oktatási Minisztérium  
támogatja

SZÁZNEGYEDIK ÉVFOLYAM

*Főszerkesztő:*

CSAPÓ BENŐ

*Szerkesztőbizottság:*

BALOGH LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN,  
HALÁSZ GÁBOR, HUNYADY GYÖRGYNÉ, KÁRPÁTI ANDREA, KELEMEN ELEMÉR,  
KOZMA TAMÁS, NÉMETH ANDRÁS, NIKOLOV MARIANNE, OROSZ SÁNDOR

*Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):*

CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (Chicago), DÖRNYEI ZOLTÁN (Nottingham),  
SUZANNE HIDI (Toronto), LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvar), MARTON FERENC (Göteborg)

*Szerkesztőség:*

Szegedi Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék

6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.

Tel./FAX: (62) 544–354

Technikai szerkesztő: Molnár Edit Katalin és Molnár Gyöngyvér

Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences  
Editor: Benő Csapó, University of Szeged, H–6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.  
Tel./FAX: 36–62–544354 E-mail: csapo@edpsy.u-szeged.hu

**TARTALOM**

**TANULMÁNYOK**

Marton Ferenc: A tanulás tárgya	381
Csizér Kata, Dörnyei Zoltán és Németh Nóra: A nyelvi attitűdök és az idegen nyelvi motiváció változásai 1993 és 2004 között Magyarországon	393
Kéri Katalin: A középkori muszlim nevelési irodalom főbb témái	409
Kojanitz László: A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálata – a szavak szintje	429
Habók Anita: A tanulás tanulása az értelemgazdag tudás elsajátítása érdekében	443
Sáska Géza: A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia ellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban	471

**KÖNYVEKRŐL**

Brezsnyánszky László: Németh András: A magyar pedagógia tudománytörténete	499
---	-----



## A TANULÁS TÁRGYA

**Marton Ferenc**

*Göteborg University, Department of Education and Educational Research*

A tanulmányt néhány, a pedagógiát oktató tanárokat és a neveléstudomány tudósait manapság leginkább foglalkoztató téma kiemelésével kezdem, amelyek a következők: tanulási közösségek (*learning communities*), portfólió értékelés (*portfolio assessment*), projekt munka (*project work*), e-learning, nagycsoportos (osztály) tanítás (*whole class teaching*), egyénre szabott oktatás (*individualised instructions*).

Tegyük fel, hogy az egész világon legalább tízmillió pedagógus dolgozik, átlagosan napi hat órát, a hét öt napján és az év 40 hetében. Ha az órák közti szünetekben minden egyes pedagógus visszasétál a tanári szobába, akkor egy pedagógus hetente átlagosan harmincszor sétál el a tanáritól az osztályteremig. Tízmillió pedagógusnál ez a szám hetente már 300 millió, az egész tanítási évre vetítve, pedig 1,2 milliárd sétát jelent. Vajon mire gondolnak a pedagógusok útban az osztályterem felé? Véleményem szerint a legtöbben két kérdéssel foglalkoznak: „*Mivel fogunk foglalkozni az órán?*” és „*Hogyan fogunk a kiválasztott témával foglalkozni?*”.

A tanulmány elején felsorolt témák ritkán foglalkoztatják a pedagógusokat – az osztályterem felé tartva. Véleményem szerint olyan jellegű kérdésekre gondolnak inkább, mint: „Hogyan magyarázzam el tízéveseknek, hogy mi a demokrácia?”, „Hogyan tudok nyolcéveseket megtanítani célba dobni kis labdával?”, „Hogyan tudom tizenkét éves diákok értő olvasási képességét fejleszteni?”, „Hogyan tudom tizenkét évesek fogalmazási képességét fejleszteni?”, „Hogyan érhetem el azt, hogy a tizenegy évesek a fogyasztói árakat kereslet és kínálat összefüggésében szemléljék?”. Mi az, ami közös a fenti és az alább felsorolt kérdésekben, vagy megfordítva a kérdést, miben különbözik a két kérdés-csoport egymástól?

Az első kérdés-csoport kérdései az iskolai munka megszervezésére vonatkoznak: ki beszél kihez, hogyan történik a munka irányítása, értékelése. Ezzel szemben az utóbb felsorolt kérdések az elsajátítandó tananyag tárgyára és az elsajátítás hogyanjára vonatkoznak, azaz a tanulás tartalmára és e tartalom rendszerezésére kérdeznék rá. A kérdések témája maga a tanulás tárgya.

A tanulás tárgya nem azonos a tanulás tartalmával, viszonyuk inkább rész-egész kapcsolat (lásd később). A tanulás tárgyába bele tartozik mindaz, *amit* a tanulóknak el kell sajátítani, *amit* a tanulók feltételezhetően el tudnak sajátítani, továbbá *amit* a tanulás végén a tanulók el is sajátítanak. Az oktatás során a pedagógus általában arra törekszik, hogy megtanítsa feldolgozni a tananyagot, a tartalmat. E célból a diákoknak különböző képességeket, készségeket, a tanulás során kulcsfontosságú mechanizmusokat kell elsa-

játítaniuk, fejleszteniük (pl.: emlékezés, felidézés, megértés, kommunikálás, alkalmazás, látás). „Látás” képessége alatt azt értem, hogy a dolgokat (pl.: elveket, fogalmakat) megtanuljuk úgy szemlélni, hogy azok segítsenek a körülöttünk való világ megértésében, a jövőbeli szituációk helyes kezelésében, illetve célkitűzéseink megvalósításában.

A tanulás tárgya alatt mind a tanulás tartalmát – mint közvetlen tárgyat –, mind a fent említett képességeket – mint közvetett tárgyat – értem. Ezek a tanulás két, egymástól elkülönített aspektusai. A tanulás során a tanuló figyelmének a tartalomra – a tanulás közvetlen tárgyára – kell irányulnia, míg a pedagógusnak szem előtt kell tartania mind a tartalmat, mind a fejlesztendő képességeket – a tanulás közvetett tárgya – is. Az 1. táblázat a tanulás tárgyának két különböző aspektusát mutatja be a fent említett példák segítségével.

1. táblázat. A tanulás tárgya

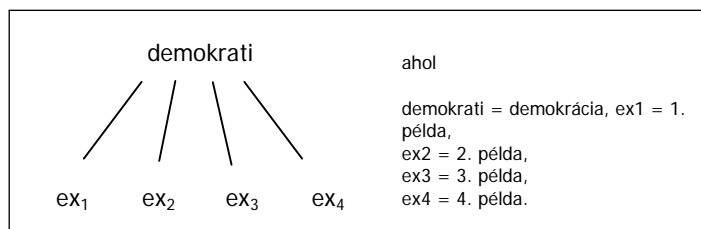
<i>Közvetett tárgy</i>	<i>Közvetlen tárgy</i>
megértés célba találás értő olvasás írás látás	demokrácia kis labda argumentatív szöveg  kínálat és kereslet

Az 1. táblázat jobb oldali oszlopában különböző lehetséges tartalmak szerepelnek, amelyeket a tanulóknak el kell sajátítaniuk, baloldalon pedig azt láthatjuk, hogy a tanulóknak mit kell tudniuk tenni ezekkel a tartalmakkal. Mindegyik tárgy magában foglal egy tartalom aspektust és egy képesség aspektust, egy közvetlen tárgyat és egy közvetett tárgyat. Mi az tehát, ami meghatározó fontosságú ahhoz, hogy ez megtörténjen? Kutatási csoportjaink Hong-Kongban és Svédországban végzett kutatásai, valamint több más kutatás eredményei szerint a legfontosabb tényező emellett, hogy a tanulók hogyan sajátítanak el egy bizonyos tartalmat egy bizonyos módon, az, hogy annak a bizonyos tartalomnak a bemutatása hogyan történt az osztályteremben. Azaz a tanulmány elején említett két kérdéscsoport értelmében, a tanulás tartalmának az osztályteremben történő bemutatásában lévő különbségeknek nagyobb jelentőségük van, mint a tanulás megszervezésének. A legfontosabb különbségek nem a tanulás megszervezésének különböző módjai között vannak – például egész osztály tanítása, csoportmunka, egyéni utasítások, – hanem a tanulás megszervezésének különböző módjain belül. Más szóval egy és ugyanazon tartalmat több hatékony illetve kevésbé hatékony módon is be lehet mutatni függetlenül attól, hogy egyénre szabott módszerekkel, csoportmunkával, vagy az egész osztályra egységesen vonatkozó módszerről van szó. Mit értek „egy bizonyos tartalom több módon történő kezelése” alatt? Ezt a kérdést most példákkal fogom illusztrálni.

## Azonos tartalom különböző módokon történő kezelése

### 1. példa: Demokrácia

Az első példa az előzőekben bemutatott kérdéssel kapcsolatos: „Hogyan tudom elmagyarázni tízéveseknek, hogy mi a demokrácia?” Az ember azt gondolhatná, hogy a pedagógusnak először is meg kell magyaráznia a szó jelentését, és valami ehhez hasonló mondania: „A demokrácia jelentése népuralom. Ez azt jelenti, hogy az alapján hozunk döntéseket, amit a legtöbb ember (a többség) előnyben részesít. Általában ez a választások során történik, ahol az emberek megválasztják képviselőiket, akik majd nevükben döntéseket hoznak.” Ezt követően a pedagógus megnevezhet példaként olyan országokat, ahol demokrácia van, sőt talán egy bizonyos, eltérő jelenséget is illusztrálhat, amelyben a demokrácia gondolata részleges szavazási rendszer (például Svédország), vagy egyéni választás (például Egyesült Királyság) formájában valósul meg. Ezt a tanulóknak elmondhatjuk, megismertethetjük velük projekt munka keretein belül, ahol információt kell gyűjteniük az Internetről egyes országok szavazási rendszerével kapcsolatban, láthatnak dokumentumfilmeket a televízióban, sőt szerepjáték formájában önmaguk is részt vehetnek egy szavazásban. Függetlenül az értelmezés kiválasztásától illetve a munka megszervezésének módjától, a tartalom (demokrácia) kezelése a jelentés valamilyen módon történő átadását, továbbá példákkal történő illusztrálását jelenti (1. ábra).

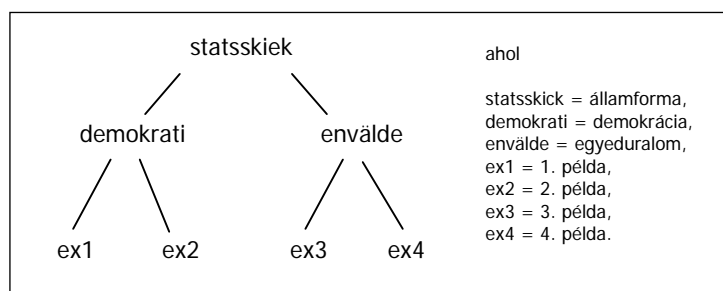


1. ábra

*Egy fogalom, a demokrácia jelentésének megtanítása*

Ez az egyik módja bizonyos tartalom kezelésének, de vannak egyéb módszerek is. Egy másik oldalról megközelítve mondhatnánk azt, hogy ahhoz, hogy a tanulókkal meg tudjuk értetni, mi a demokrácia, először meg kell nekik tanítani, hogy mi az, ami nem demokrácia. Ahhoz, hogy megértsék a „népuralom” fogalmát, meg kell érteniük az „egyeduralom”, azaz egy másik államforma – illetve a demokrácia egyik alternatívájának – fogalmát. Ha a tanulók még soha nem hallottak volna más államformáról, akkor a „demokrácia” fent említett módon történő bemutatása könnyen azt eredményezhetné, hogy a tanulóknak a demokrácia jelentése arról szólna, hogy *hogyan* történnek a szavazások (ahelyett, hogy belátnák, hogy a demokrácia lényege az, *hogy* szavazások történnek). E gondolatmenet szerint a tanulók *ellentéttel* találkoznának. Azt kellene megtanulniuk, hogy mi a demokrácia, összehasonlítva azzal, hogy mi az, ami nem demokrácia.

Ezáltal az „államforma” fölérendelt fogalmával is megismerkednének – amely egy állam irányítását írja le, és amin belül a „népuralom” és az „egyeduralom” mint alternatív lehetőségek kerülnek elő. Az interneten is megpróbálhatnának példákat keresni a két különböző „államformára”, esetleg nézhetnének filmeket, vagy eljátszhatnák dráma formájában is. Az egy és ugyanazon tartalom (demokrácia) kezelésének e módját illusztrálja a 2. ábra.



2. ábra

*Azonos tartalmak kezelési módja*

Az 1. és 2. ábrán két különböző módot láttunk egy bizonyos tartalom kezelésére, a kettő közötti választás egyáltalán nem egyértelmű. Pedagógus körökben elterjedt felfogás, hogy amikor a tanulókat X-ről akarjuk tanítani, nem tanácsos „nem-X”-et bemutatni, mivel az zűrzavart okozhat. Szeretném hangsúlyozni, hogy a tartalom kezelésének különböző módjai között történő választás fontosabb lehet – amennyiben a tanulók tanulásáról van szó – mint a reprezentálás vagy az iskolai munka különböző formái közötti döntés.

Elméleti alapokon én a második lehetőségre szavaznék, azaz a demokrácia fogalmát egy alternatívával, például az „egyeduralom” fogalmával szembeállítva magyaráznám meg a diákok részére. Ez a választás azonban még mindig nem határozza meg, hogy az illető tartalmat (demokrácia) hogyan kell kezelnünk, sőt, a tartalom kezelésével kapcsolatosan egy másik dilemma – az összehasonlítás elvégzésére megfelelő dimenzió kiválasztása – kerültünk. A demokratikus illetve nem demokratikus országokat összehasonlíthatjuk földrajzi vagy történelmi szemszögből is, utóbbi esetében egy ma demokratikus ország (például Magyarország vagy Svédország) korábbi, a demokrácia előtti államformájával való összevetése jöhet szóba. Első megközelítésben az alternatívák közül az első tűnik vonzóbbnak, mivel az a kultúrák közötti különbséget taglalja, de a második alternatíva dinamikusabb, és megfelelőbb kiindulópontot nyújt a demokrácia kialakulásának elmagyarázásához. Míg az első lehetőségnél az államforma és a kultúra együtt változnak, addig a második lehetőségnél az államforma és a kultúra elkülönülnek egymástól, az államforma változó, a kultúra pedig változatlan marad.

A továbbiakban a tartalom kezelési módjai közötti különbségeket a tartalom aspektusainak állandósága, illetve változása szempontjából mutatom be. Ezt a megközelítési



módot a következő elméletre alapozom: a tartalom változó és állandó aspektusai meghatározó fontosságúak arra nézve, hogy a tanulók meg tudják-e különböztetni és el tudják-e sajátítani azt a bizonyos tartalmat (Marton és Booth, 1997; Marton és mtsai, 2004).

## 2. példa: Célba dobás kislabdával

Tegyük fel, hogy fel kell készíteni egy kilencévesekből álló csoportot egy olyan versenyre, ahol kis labdával való célba dobás lesz a feladat – sem a távolság, sem a labda súlya nem ismert. A kérdés az, hogy hogyan lehet a gyermekeket egy olyan eseményre felkészíteni, amelynek kritikus paraméterei ismeretlenek.

A felkészítésnek arra kell irányulnia, hogy a versenyen a diákok egy adott szituációban meg tudják ítélni a távolságot és a labda súlyát is, valamint a dobást hozzá tudják igazítani mindkét tényezőhöz. Ennek elsajátításához meg kell tanulniuk felismerni (és felbecsülni) a távolságot és a súlyt, továbbá meg kell tanulniuk, hogyan kell mindkét tényezőt egyszerre figyelembe venni. Ahhoz azonban, hogy az egyes szituációk különböző aspektusait élesen el tudjuk egymástól különíteni, gyakorlatra van szükség. Senki nem tudja elsajátítani a különböző távolságok felismerését és kezelését, ha mindig ugyanaból a távolságból dob, ezért a gyakorlás során a hangsúlyt a különböző távolságokból, különböző súlyú labdákkal történő dobásra kell helyezni. Ennek figyelembe vételével még mindig kétféle lehetőségünk van a gyakorlásra: (1) minden egyes dobásnál a távolságot és a labda súlyát is változtatjuk, (2) először csak a távolságot változtatjuk (a labda súlya állandó), majd a távolságot fixáljuk le és a labda súlyát változtatjuk, és csak ezek után gyakoroltatjuk a célba dobást a távolság és a labda súlyának egyidejű változtatása mellett. A tanulás tárgyának e két különböző módon történő kezelését a 2. táblázat illusztrálja.

2. táblázat. A tanulás tárgyának kezelése kislabda dobás esetén

Módszerek (lépések)	Távolság	Labda súlya
1.	állandó	változó
2.	távolság	változó
3.	első	változó
	második	állandó
	harmadik	változó

Azáltal, hogy a gyakorlás során a diákoknak lehetősége nyílik a labda változó szituációban történő használatára, többé-kevésbé elsajátítják a labdával való célba dobás kritikus aspektusainak (távolság és súly) felmérését, és egyre inkább képesek lesznek egyszerre több szempontot is figyelembe venni. Ha segíteni kívánunk a nehézséggel küszködő, kevés gyakorlattal rendelkező gyerekeknek, a gyakorlás mindig egyszerre csak egy aspektus iránti érzékenység kifejlesztésével kell kezdenünk.

Ismét hangsúlyozom, hogy a gyermek tanulására nézve a tanulás közvetlen tárgyának két módon történő kezelése közötti választás döntő fontossággal bír, noha az csoportfüggő, melyik módszert részesítjük előnybe.

### **3. példa: Szövegértés és írásbeli kifejezőkészség**

A harmadik példa két általánosabb – szövegértés és fogalmazás – képességet illusztrál. A szövegértés kritikus aspektusa az, hogy a szöveg és annak jelentése között nem kölcsönösen egyértelmű a megfeleltetés: egy és ugyanazon szöveg többféleképpen értelmezhető, és az egyes értelmezésekben különböző jelentést nyerhet. Ha ezzel tisztában van az olvasó, akkor első lépésben megpróbálhatja a szöveget különböző módon értelmezni, majd kiválasztani az egyes értelmezések közül a legmegfelelőbbet. Ehhez azonban szükséges, hogy az olvasó képes legyen a szöveg és jelentése analitikus megkülönböztetésére. Hogyan fejleszthető ez a képesség?

Ha argumentatív szövegek megértését kívánjuk fejleszteni, akkor természetesen érvelő szövegeket kell olvastatni a tanulókkal, majd annak lényegét saját szavaikkal elmondani velük. A tanulók a szöveg jelentését általában a felületi struktúra alapján határozzák meg és azt gondolják – még ha téves is szövegértelmezésük –, hogy az ő értelmezésük a helyes értelmezés. Ahhoz, hogy a diákok képesek legyenek a szöveg és a jelentés analitikus szétválasztására, e két tényezőt már a tanítás folyamán külön kell választanunk. A szétválasztás módszere az, hogy egyszer az egyiket (értelmezés) változtatjuk, míg a másik (a szöveg) változatlan marad, majd fordítva, a szöveg változik, de a jelentése ugyanaz marad.

Ugyanez a szituáció írásbeli kifejezőkészség esetén. A tanulás e tárgyának kritikus aspektusa az a felismerés, hogy egy konkrét jelentés nem határozza meg a kifejezés formáját. Ha valamit el szeretnénk mondani, sokféleképpen tehetjük meg. Átgondolhatjuk a különféle lehetőségeket, és mérlegelhetjük, hogy számunkra melyik a legideálisabb. Ehhez azonban szükséges a jelentés és annak egy bizonyos formában történő kifejezésének analitikus módon történő elkülönítése.

Hogyan tudjuk tehát a tanulók írásbeli kifejezőkészségét továbbfejleszteni? Például, hogy megkérjük őket, hogy gondoljanak valamire (amit meg akarnak fogalmazni) és fogalmazzák meg azt írásban. Sok pedagógus (legalábbis Svédországban) ezt úgy tenné, hogy megkérné a tanulókat, válasszanak egy témát, amiről írni szeretnének, majd a végén összehasonlítaná az eredményeket. Ez a megközelítés feltehetően nagyobb érdeklődést váltana ki a tanulókból, ám ahhoz, hogy a jelentést analitikusan el tudjuk választani egy bizonyos kifejezési formától, a két tényező egyikének (pl.: a jelentésnek) változatlanul kell maradnia – a másik tényező (pl.: a kifejezés) változása mellett.

### **4. példa: Kereslet és kínálat**

Az utolsó példa a tanulás tartalmának az osztályteremben történő kezelési módszerei közötti különbségekre világít rá. Hogyan fejleszthető ki tizenegy éves korban, hogy egy termék fogyasztói árát kínálat és kereslet összefüggésében szemléljék, ahol a középpontban a fogyasztói ár áll? Ehhez a tanulóknak először meg kell tudni különböztetni a fo-

gyasztói ár két kritikus aspektusát, a kínálat és kereslet fogalmát, majd ezután a kettőt egyidejűleg szemlélni – mint a labdával történő célba dobás esetében (lásd fenn).

Egy jelenség bizonyos aspektusának felismeréséhez szükséges, hogy a tanulónak legyenek előzetes tapasztalatai annak a bizonyos aspektusnak különböző variációira. Ha a világon minden egységesen zöld színű lenne, soha nem lennénk képesek a világ zöld színének felismerésére. A színek fogalmát sem ismernénk. A kínálat és a kereslet fogalmának megmagyarázásához változókat kell bevezetnünk: kevés vagy sok ember akarja azt a terméket megvásárolni, illetve mennyiségileg kevés vagy sok áll abból a termékből a rendelkezésünkre. Ahhoz, hogy megtanuljunk valamit felismerni, nem elegendő, hogy valami változzon, hanem egyes tényezők változatlanságára is szükség van. Hasonlítsunk össze két módszert a kínálat és kereslet illusztrálására. Egyik esetben a pedagógus arra kér példákat a tanulóktól, hogy (1) valami azért drága, mert rendkívül kevés van belőle (a tanulók erre azt válaszolhatják: „gyémánt”), hogy (2) valami azért drága, mert igen sok ember keresi (a tanulók erre azt válaszolhatják: „jegyek egy Bruce Springsteen koncertre”), hogy (3) valami azért olcsó, mert sok van belőle (a tanulók erre azt válaszolhatják: „burgonya”), és hogy (4) valami azért olcsó, mert nem sokan keresik (a tanulók ekkor azt mondhatják: „házak Svédország északi részén”). Hasonlítsuk össze ezt a példát egy konkrét árucikk, például a földieper példájával: Amikor az első svéd földieprek megjelennek június közepén, nagyon kevés van belőlük és rendkívül drágák. Szentivánéj alkalmával fogyasztói árak tovább emelkedik, mivel mindenki földiepreket kíván desszertként feltálalni az ünnepi vacsorához. Később, ahogyan egyre több földieper jelenik meg a piacon, az árak lecsökkennek, sőt az emberek a végén szinte meg is elégekelik a földiepreket, az árak pedig tovább csökkennek.

A második esetben az árucikk változatlan, ezért a kereslet és kínálat fogalmak tárgyalása még könnyebb. Ebben az esetben nincs olyan sok különbség, ám a változást mégis illusztráltuk, amely a tanulás szempontjából igen nagy előny.

A fent említett két példában mindig csak a kereslet vagy a kínálat – külön-külön – változott. A való életben azonban nem indulhatunk ki abból, hogy az egyik aspektus változatlan marad. A tanulónak tehát szükségük van arra, hogy megtanulják felismerni az egyidejűleg változó kínálatot és keresletet is. Ez a szituáció emlékeztet a korábban említett labdákkal kapcsolatos példára, a pedagógusoknak ebben az esetben is dönteniük kell: már a kezdetek kezdetén egyszerre változzanak a keresleti és kínálati tényezők, vagy egyszerre mindig csak az egyik – míg a másik állandó marad. A két lehetőséget a 3. táblázat mutatja.

Amennyiben a tanulók egyáltalán semmilyen, vagy csak igen behatárolt előzetes ismeretekkel rendelkeznek az áralkalakítást – mint a kínálat és kereslet különböző jellemzői alapján működő funkciót – illetően, úgy feltételezhetően előnyös lehet a két tényező egyidejűleg történő szemlélése előtt a kereslet és kínálat fogalmak külön-külön történő bemutatása.

3. táblázat. A kereslet és kínálat jelenség aspektusainak kezelési módjai

Módszer (lépés)	Kínálat	Kereslet	Árucikk	Fogyasztói ár
1.	változó	változó	változó	változó
2.	változó	változó	állandó	változó
3. első	állandó	változó	állandó	változó
3. második	változó	állandó	állandó	változó
3. harmadik	változó	változó	állandó	változó

### A pedagógiai dimenzió láthatatlansága

Az elsajátítás tartalmának szempontjából fontosabbak a tanulás tárgyának kezelési módszerei közötti különbségek – azaz, hogy milyen tanulási menetet alkalmazunk –, mint a tanulás szervezési módszerek közöttiek. Előbbiek pedagógiai dimenzióban szemlélhető, laikusok számára láthatatlan különbségek.

*Dan Lortie* szociológus a következő kérdést tárgyalja: Miért van az, hogy mindenki mindent tud az iskoláról?, vagy inkább Miért hiszi azt mindenki, hogy mindent tud az iskoláról? *Lortie* szerint a pedagógusi foglalkozás abban különbözik minden más mesterségtől, hogy az ipari országokban gyakorlatilag mindenki legalább 10–12 évet tölt pedagógusokkal szoros fizikai közelségben. Ez az oka, hogy az emberek azt gondolják, mindent tudnak az oktatásról. Ez azonban egy illúzió. A laikusok ugyanis mind a pedagógusokat, mind az oktatást a tanulók szemszögéből ismerték meg. Ebből a szemszögből viszont a professzionális döntések, átgondolások, választások nem láthatóak. Igen kevés az olyan ember, akinek lehetősége adódott arra, hogy ugyanazt az órát – ugyanazt a tartalmat – két pedagógus tanításában is láthassa. Ebből adódóan az azonos tartalmak tanítása közötti különbségek – a „pedagógiai dimenzió” – számukra láthatatlanok.

A laikusok a pedagógusokat általában személyes tulajdonságokkal – például igazságos, igazságtalan, vagány, kedves, barátságos, szigorú – jellemzik. Általában tanulmányi folyamán mindenki sok tanárral találkozik, és idővel mindenki levonja a következtetést, hogy a tanárok is emberek, különböző emberek. Ebből adódóan – a laikusok körében – egy jó pedagógust személyes tulajdonságai teszik jó tanárrá. A tanulásra nézve döntő fontosságú tényező, a tartalom kezelésének módja a legtöbb ember számára láthatatlan, ennek csak az összehasonlítási lehetőség hiánya az oka.

### „Lesson studies”

Az első éves pedagógia szakos hallgató tanulmányaik kezdetén a tanítást még a fentiekben taglalt laikus szemszögből nézik. A pedagógusképzés ugyanis nem mindig változtat

ja meg ezt a szemléletet, mivel a legtöbb hallgatónak nincs arra lehetősége, hogy ugyanazt a tartalmat több pedagógus tanításában is láthassa.

*Ma* (1999) amerikai és kínai matematika szakos pedagógusokat hasonlított össze matematikatudásuk és pedagógiai tartalomtudásuk tekintetében. A kínai pedagógusok mindkét esetben jobbnak bizonyultak amerikai kollégáiknál, annak ellenére, hogy az amerikai pedagógusok igen magas szintű oktatási háttérrel rendelkeznek. *Ma* véleménye szerint erre az „in-service” gyakorlatban – a kínai pedagógusképzés része – található magyarázatot. *Paine* (2002) részletesen taglalja az „in-service” gyakorlat megszervezését. Minden iskola és tantárgy esetében egy „tanító-kutató csoport” szervezi meg a pedagógusok közötti tapasztalatcserét, amely egymás tanóráinak látogatásából, tanítási versenyekből és közösen megtekintett tanórák megvitatásából áll. Az iskolában töltött első félév során minden új pedagógusnak legalább nyolc – más pedagógusok által megtartott – tanórát kell meglátogatnia, illetve az ő tanóráit is látogatják, és közösen elemzik tapasztaltabb kollégái. Ezen kívül minden pedagógus tagja egy tanóra tervező csoportnak, amely ugyanazon tantárgyat ugyanazon a szinten oktató pedagógusokból áll. A pedagógusok közösen, ennek a csoportnak a keretében tervezik meg a következő hét tanóráit. Közös a tanári szobájuk, ahol gyakorta megvitatnak a tanulás tárgyára, a tanmenetre, a vizsgákra, a tanulók tantárggyal kapcsolatos nehézségeire vonatkozó kérdéseket. A kínai pedagógusok sokkal kevesebb időt fordítanak tanításra, mint más országokban tevékenykedő kollégáik; munkaidejük 60%-át a fent említett témákkal kapcsolatos beszélgetések, és a tanulókkal illetve a tanulók szüleivel való találkozások teszik ki.

*Stigler és Hiebert* (1999) „The teaching gap” című könyve az 1995-ös TIMSS-videótanulmányon alapul. Mind a tanulmány, mind a könyv sokat foglalkozik azzal a kérdéssel, hogy mi lehet annak az oka, hogy a japán tanulók jelentős mértékben jobbak matematikából, mint az amerikai társaik. *Stigler* és *Herbert* úgy vélik, hogy a kitűnő japán eredmények egyrészt az úgynevezett „lesson study” módszerben keresendők, amely egy „in-service” gyakorlatra irányuló speciális módszer.

Japánban az azonos tantárgyat tanító pedagógusok 6–8 fős „lesson study” csoportokat alkotnak, amelyekben iskolán kívül tevékenykedő szakemberek (kutatók, pedagógusképzők) is részt vesznek. A csoport félévente egyszer ülésezik, ekkor kidolgoz egy „lesson study”-t. Ennek keretében kiválasztanak egy olyan lényeges tanulási tárgyat, melynek elsajátítása korábban nehézséget jelentett a tanulók számára. A munka folyamán a csoport saját tapasztalataikra, illetve a releváns kutatási eredményekre támaszkodik. A résztvevők közösen megterveznek egy tanórát, amely elgondolásuk szerint a lehető leghatékonyabb módon fogja segíteni a kérdéses tanulási tárgy elsajátítását. Ezután kiválasztanak maguk közül valakit, aki kipróbálja, azaz a kidolgozott óraterv szerint megtartja az órát, míg a többiek ülnek és figyelnek. A tanórát megbeszélés követi, melyben a csoport értékeli a látottakat, és megnevezi a tanóra erős, illetve gyenge pontjait. A csoport ezután újabb óratervet dolgoz ki, amit már egy másik pedagógus próbál ki. A többiek ezúttal is ülnek és figyelnek. A második tanórát szintén megbeszélés követi, a tanulmány során szerzett tapasztalatokat a résztvevők összegzik és dokumentálják. A japán tanárok számára minden egyes dokumentált „lesson study” egyfajta kollektív emléksanyagként szolgál.

Kutatócsoportjaink tagjaira Hong Kongban és Svédországban nagy hatást gyakorolt a „lesson study” módszere. Megállapítottuk, hogy ez a módszer éppen a tanulás tárgyát állítja a középpontba. Lehetőséget nyújt a pedagógusok számára a tanulás tárgyával kapcsolatos különböző módszerek megvitatására, amelyek közül két lehetséges utat a valóságban is megfigyelhetnek. Másrészt viszont a tanóra felépítés során lehet, hogy előnyösebb, ha több az elméleti input, illetve, ha a tanórákat – a tanulók által elsajátítottak fényében – valamivel szisztematikusabban értékelés követ. Ez az oka, amiért kidolgoztuk a „design experiments” módszerét.

### **„Design experiments”**

A „design experiments” fogalmát *Ann Brown* és *Alan Collins* vezette be 1992-ben (*Brown, 1992; Collins, 1992*). A szerzők amellet érveltek, hogy a pedagógiai kutatás egyik fontos célja célkitűzéseket megvalósító designok, műtermékek kialakítása, ahelyett, hogy megpróbálnánk külön tényezőkre bontani, megérteni és megmagyarázni a természetes jelenségeket – mint ahogyan ez a természettudományos kutatásokban történik. A design különböző aspektusai kapcsolatban állnak egymással, ezért elszigetelten egyiket sem lehet megváltoztatni, a csomagokat egészében kell összehasonlítani egymással. Természetesen változtathatunk az egyes designokon, majd megfigyelhetjük, hogy a változtatás hatására jobban működik-e, mint a változtatás előtti formája. Ily módon kumulatív változtatásokat hozhatunk létre. A hatékony változtatások alapja az elméleti alátámasztás és a szisztematikus értékelés. Vonzónak találtuk az újítások osztályteremi környezetbe történő szisztematikus bevezetésének és értékelésének gondolatát. Mindemellet törekedtünk arra, hogy az újítások a tanulás tárgyának kezelésével összefüggésben legyenek és az újítás alapját képező elméletek ismertek legyenek a pedagógusok körében. Mivel az oktatási design dinamikus és interaktív, ezért a designernek magának a pedagógusnak kell lennie.

A célból, hogy a pedagógusokat a tanulás ugyanazon tárgyai köré gyűjtsük, továbbá, hogy lehetőségünk legyen mind elméleti eszközök bevezetésére, mind szisztematikus visszacsatolás nyújtására, összekötöttük a „lesson study” és a „design experiment” módszerének gondolatát, és létrehoztuk a „learning study” módszert.

### **„Learning study”**

Hasonlóan a „lesson study”-nál ismertetettekkel, ebben az esetben is együtt dolgozik egy azonos szinten, azonos tantárgyat tanító tanárokból (6–8 fő) álló pedagógus-csoport és egy kutató. Közösén kiválasztanak egy központi fontosságú, a diákoknak általában nehézséget jelentő témát, amit megpróbálnak úgy feldolgozni (megtervezni egy tanórát, esetleg tanóra-sorozatot), hogy megkönnyítsék a diákoknak az adott téma hatékony elsajátítását. A témaválasztás után először megpróbálják felderíteni, hogy a tanulók hogyan értelmezik a tanulás tárgyát (a tartalmat), majd a pedagógusok tapasztalata, a kutatási

eredmények és a különböző elméletek alapján kidolgoznak egy óravázlatot (esetleg sorozatot). Ezt követően a kidolgozott óravázlat alapján az egyik pedagógus megtartja az adott tanórát (a többiek hospitálnak). Az elsajátítás fokát a tanóra előtt, illetve a tanóra után megíratott teszteredmények közötti különbséggel jellemzik. Ezek után egy új tanórát terveznek meg, amelynek hatékonyságát egy másik osztályban vizsgálják. Hasonlóan a korábbiakhoz, ebben az esetben is felméri a tanulók tanóra előtti, előzetes és a tanóra utáni tudását. Ezt a ciklust alapos dokumentáció és többszöri konzultáció mellett több ízben megismétlik.

A kutató szerepe mindenekelőtt az, hogy a tanórák tervezésével, megvalósításával és értékelésével kapcsolatban elméleti háttérrel biztosítson a pedagógusok számára. Három okból nevezzük ezt a módszert „learning study”-nak: (1) A tanulók – remélhetőleg – elsajátítják a tanulás tartalmának új helyzetekben történő kezelését. (2) A pedagógusok elsajátítják a tanulás tartalmának osztályteremben történő kezelését. (3) A kutatók megismerik az elmélet gyakorlatban való működését.

Összefoglalva megállapítható, hogy a tanulás tárgyának nemcsak a pedagógusok munkájának középpontjában kell állnia, hanem a pedagógusok munkáját elősegíteni próbáló pedagógiai kutatásokénak is.

## Irodalom

- Brown, A. L. (1992): Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2. 2. sz. 141–178.
- Collins, A. (1992): Toward a design science of education. In: Scanlon, E. és O’Shea, T. (szerk.): *New directions in educational technology*. Springer-Verlag, New York.
- Ma, L. (1999): *Knowing and teaching elementary Mathematics. Teachers’ understanding of fundamental Mathematics in China and the United States*. N.J.: Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- Marion, F. és Booth, S. (1997): *Learning and awareness*. N.J.: Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- Marion, F. és Mtsai (2004): *Classroom discourse and the space of learning*. N.J.: Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- Paine, L. (2002): Learning to teach through joining a community of practice in Shanghai: Curriculum control and public scrutiny of teaching as contexts for teacher learning. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, New Orleans, April 4-8.
- Stigler, J. W. és Hiebert, J. (1999): *The teaching gap: Best ideas from the world’s teachers for improving education in the classroom*. The Free Press, New York.

Marton Ferenc

## ABSTRACT

### FERENCE MARTON: THE OBJECT OF LEARNING

This paper discusses the object of learning and different ways of processing the same content, as well as introduces the methods of lesson study, design experiment and learning study. The object of learning is not identical with the contents of learning, since the former includes all that the students must acquire, that they probably can acquire and, furthermore, that they will have acquired by the end of the learning process. The most important differences in teaching can be found not between the methods of organising the learning experience (frontal instruction, groupwork etc.), but *within* the different modes of organising learning experiences. The paper uses concrete examples of teaching the same content in several different ways to highlight the problem of the invisibility of the pedagogical dimension and offers solutions to it through the lesson study, the design experiment and the learning study. The goal of these methods is to provide opportunity for teachers of the same subject to work with an educational researcher on developing well constructed lesson plans through a process of revisions, which can then serve as reference material and model. The object of learning should be in the focus of the work of teachers as well as that of educational research aiming to help the work of teachers.

Magyar Pedagógia, **104**. Number 4. 381–392. (2004)

Levelezési cím / Address for correspondence: Department of Education, University of Göteborg, Box 300: SE-405 30 Göteborg Sweden Svédország



## A NYELVI ATTITÚDOK ÉS AZ IDEGEN NYELVI MOTIVÁCIÓ VÁLTOZÁSAI 1993 ÉS 2004 KÖZÖTT MAGYARORSZÁGON

**Csizér Kata\*, Dörnyei Zoltán\*\* és Németh Nóra\***

*\*Eötvös Loránd Tudományegyetem, \*\*Nottigham University*

A nyelvtanulási motiváció és a motivált diákok tudományos igényű jellemzése sok éve egyik központi kérdése a nyelvtanulás/nyelvtanítás kutatásának, mivel a nyelvtanulók motivációs szintje az egyik legfontosabb előrejelzője az idegennyelv-tanulás sikerességének. Nagyminőségű empirikus vizsgálatok és kvalitatív kutatások is keresik arra a kérdésre a választ, hogyan lehet a motiváció semmiképpen sem homogén fogalmát látens változókkal leírni, hogyan jellemezhetjük a motivált diákokat, vagy milyen körülmények segíthetik a diákok motiválását.

Kutatócsoportunk diákok motivációs és attitűd szintjének vizsgálatára sikeresen lebonyolított három nagyszabású országos felmérést (n=13391). Először 1993-ban 4765 tanulónál vizsgáltuk a rendszerváltozás nyelvtanulási attitűdökre gyakorolt hatását, majd 1999-ben 3828 fővel megismételtük kutatásunkat, hogy megismerhessük a kilencvenes években lezajlott magyarországi nyelvi attitűdökre vonatkozó változásokat. 2004 elején, pedig az ország Európai Unióhoz való csatlakozása előtti állapotát dokumentáltuk (n=4798), részben azzal a szándékkal, hogy majd az évtized második felében még egyszer meg tudjuk ismételni a felmérést, hogy ezáltal képet kapjunk az Európai Unióhoz való csatlakozás nyelvi attitűdbeli és idegen nyelvi motivációs hatásairól.

A kutatás több szempontból is egyedülálló az idegen nyelvi motiváció kutatásának hazai és nemzetközi történetében. A kutatás során többlépcsős mintavételi eljárást alkalmaztunk. A településminta kiválasztásánál nem csak arra törekedünk, hogy a különböző típusú települések (község, kisváros, nagyváros, főváros) megfelelő számban és arányban kerüljenek be a mintába, hanem arra is, hogy a minta régiók szerint is jól mutassa be az ország különböző területeit. Az adatfelvételben 13–14 éves (8. évfolyamos) diákok vettek részt, így oktatási rendszerünkben egy teljes nemzedéket tudtunk vizsgálni. A diákok nyelvtanulási attitűdjeit öt célnyelvvel kapcsolatosan rögzítettük: angol, német, francia, olasz és orosz. Az öt nyelvhez hat országot kapcsolunk, ami úgy volt lehetséges, hogy az angol esetében az Egyesült Államokat és az Egyesült Királyságot külön is vizsgáltuk. Mivel a kutatás három hullámában ugyanazzal a település- és iskolamintával dolgoztunk, a megismételt keresztmetszeti vizsgálatok, longitudinálisnak tekinthetők, amely lehetővé teszi, hogy az adatok időbeli eltéréseit is

elemezzük és fejlődési folyamatokat, valamint tendenciákat határozzunk meg (Keeves, 1994; Menard, 1991).

Korábbi kutatási beszámolóinkban írtunk az első és második adatfelvétel legfontosabb eredményeiről (Csizér, Dörnyei és Németh, 2001; Csizér, Dörnyei és Nyilasi, 1999; Dörnyei és Clément, 2001; Dörnyei és Csizér, 2002). Az adatfelvétel első hulláma után elvégeztük az adatok strukturális modellezését (Csizér és Dörnyei, 2005a), valamint klaszteranalízissel jellemeztük a főbb tanulócsoportokat (Csizér és Dörnyei, 2002, 2005b). Ezen kívül az interkulturális kontaktus hatását is feltérképeztük 1993 és 1999 között (Dörnyei és Csizér, 2005), továbbá megjelenés alatt van egy angol nyelvű könyv a kutatás eredményeiről (Dörnyei, Csizér és Németh, megjelenés alatt).

A jelen cikkben három fő területet járunk körbe: vizsgáljuk, hogy a nyelvekhez és beszélőihez köthető attitűdök hogyan változtak 1993 és 2004 között; kiderítjük, hogy a motivált tanulási viselkedést mérő változóink milyen időbeli eltéréseket mutatnak a vizsgált perióduson belül; valamint kísérletet teszünk ezek kapcsolatának feltárására.

#### **A motiváció kutatásának rövid áttekintése**

Az idegen (vagy második) nyelvi motivációt illetően nemzetközi szinten az első jelentős eredmények Kanadából érkeztek, ahol Robert Gardner és kollegái különböző mintákon szisztematikusan vizsgálták a nyelvi motivációs attitűdöket és azok előrejelző képességeit a nyelvtanulás terén. Legfőbb megállapításuk, hogy a sikeres nyelvtanulást a nyelvtanuló célnyelvi csoportok irányába mutatott pozitív attitűdjei és a célnyelvi csoportokkal való kontaktus együttes hatása határozza meg (lásd Gardner és Lambert, 1959, 1972; Gardner, 1985, 2001). Kutatásaik során számos faktort azonosítottak, amelyek fontos előrejelzői a nyelvtanulás sikerességének. Legfontosabb ilyen tényező az integrativitás, amely az adott nyelvhez, beszélőihez és kultúrához való vonzódást írja le. A faktor negatív végén azok a diákok találhatók, akik a nyelvet, beszélőit, kultúrát elutasítják, a pozitív végpontján pedig azok, akik annyira pozitívan állnak az adott nyelvhez, hogy szeretnének az anyanyelvi beszélőkhöz hasonlóvá válni. Többszörösen bizonyított tény, hogy azok a diákok, akik vonzódnak az adott nyelvhez és kultúrához és az azt beszélőkhöz, motiváltabbak és sikeresebbek a nyelv megtanulásában (lásd Dörnyei és Csizér, 2002; Gardner, 1985, 2001; Gardner, Day és MacIntyre, 1992; Gardner és MacIntyre, 1991).

A kilencvenes évek elején egyre több kutató vetette fel azt a tényt, hogy bármennyire is hasznos Gardner munkája, nem ad választ azokra a problémákra, amelyek az osztálytermek mikro-világában jelennek meg (Crookes és Schmidt, 1991; Dörnyei, 1994; Nikolov, 1999; Oxford és Shearin, 1994). Ennek megfelelően a fent említett kutatók olyan motivációs elméleteket és irányvonalakat vázoltak fel, amelyek választ adhatnak azokra a kérdésekre, hogy milyen tanulási környezetre van szükség ahhoz, hogy a diákok motivációs szintje a lehető legmagasabb legyen.

Az új paradigma-kijelölés eredményeként közel száz cikk jelent meg nyelvtanulási motivációról az 1990-es években. Ezek a cikkek nemcsak az osztálytermi motiváció különböző jellemzőibe nyújtanak betekintést, hanem a motivációs pszichológia területéről számos kognitív elméletet idéznek a nyelvtanulás motivációjának magyarázatára. Ezek közül a legjelentősebbek az *attribúciós elméletek*, amelyek arra keresik a választ, hogy a diákok milyen tényezőknek tulajdonítják sikereiket és kudarcaikat a nyelvtanulás területén (*Williams és Burden, 1999; Williams, Burden és Al-Baharna, 2001; Williams, Burden és Lanvers, 2002*); a *determinációs elméletek*, vagyis, hogy a belső és külső motiváció mely elemei jelennek meg az idegen nyelvi motiváció területén (*Noels, 2001a, 2001b; Noels, Clément és Pelletier, 1999, 2001; Noels, Pelletier és Vallerand, 2000*); illetve a *célkitűzés elméletek*, azaz, hogy a rövid és hosszú távú célok hogyan befolyásolják a diákok motivált tanulási viselkedését (*Tremblay és Gardner, 1995*).

Ezek az elméletek azonban nem beszélnek az idő, mint motivációs tényező jelentőségéről a nyelvtanulási motiváció alakulásában. Ezért *Dörnyei és Ottó (1998, illetve Dörnyei, 2000, 2005)*, szintén pszichológiai alapokra építve, kidolgozta a nyelvtanulási motiváció folyamatmodelljét, amelyben a motiváció folyamatát három szakaszra osztották: cselekvés előtti, cselekvő és cselekvés utáni szakaszra. Ezekhez a szakaszokhoz motivációs funkciókat rendeltek (pl. cselekvés előtti szakaszban történik a célmeghatározás, a szándékok kinyilvánítása, és a cselekvésre való felkészülés), illetve meghatározták azokat a motivációs hatásokat, amelyek befolyásolhatják a nyelvtanulókat az adott szakaszokban.

Kutatásunk a kanadai hagyományos szociálpszichológiai irányt próbálja ötvözni azokkal az igényekkel, amelyek arra hívják fel a figyelmet, hogy az idő egy nagyon fontos tényező az idegen nyelvi motivációs folyamatok alakulásában, hiszen nem beszélhetünk arról, hogy a motivációs szintek az időben állandóak. A mi esetünkben nem néhány tanuló motivációs szintjének alakulását vizsgáljuk az időben, hanem arra keressük a választ, hogy három különböző nemzedék attitűd és motivációs szintje hogyan változott 1993 és 2004 között.

## A felmérés módszerei

### Kutatási kérdések

A jelen tanulmányban, amely az első magyar nyelvű összefoglalását adja kutatási programunk legfontosabb eredményeinek, három alapvető kérdésre keressük a választ:

- 1) Hogyan változtak a különböző diáknemzedékek idegen nyelvekhez kapcsolódó attitűdjei öt célnyelv esetében 1993 és 2004 között?
- 2) Hogyan változott a diákok motivált tanulási viselkedése 1993 és 2004 között?
- 3) Milyen kapcsolat lehet a fent leírt két változócsoport között?

## A felmérés mintája

A három hullám adatfelvételében összesen 13391 13–14 éves korosztályhoz tartozó diák vett részt az ország különböző területein; közülük 4765-en 1993-ban, 3828-an 1999-ben, illetve 4798-an 2004-ben válaszoltak kérdőívünk kérdéseire. (A részletes adatokat az 1. táblázat mutatja.) Annak ellenére, hogy a megismételt adatfelvételek során próbáltuk a lehető leg-  
hűebben követni az 1993-as településmintát, és akárcsak 1993-ban, minden mintába került iskolában az összes 8. osztályos diákot megkérdeztünk, 1999-re közel 20 százalékkal csökkent a mintába került tanulók száma. Ennek az a magyarázata, hogy a vizsgált korcsoportba tartozók száma 1993 és 1999 között hasonló arányban csökkent: míg a Központi Statisztikai Hivatal által publikált adatok szerint 1993-ban 154708 fő tartozott ehhez a korosztályhoz, addig 1998-ban 120828 fő (Demográfiai Évkönyv, 1993, 1998). Azért, hogy ezt a mintacsökkenést ellensúlyozzuk, 2004-ben új települések kerültek a mintába, az ország azon részeiről, amelyek korábban alulreprezentáltak voltak a mintában. [A keresztmetszeti vizsgálatok összehasonlíthatóságáról l. *Keeves* (1994) és *Menard* (1991) fejezeteit.]

A kutatási program szempontjából fontos, hogy ezt a korosztályt jelöltük ki vizsgálatunk tárgyává. Ők tartoznak abba az évfolyamba, amelyik választás előtt áll, hogy a középiskolai tanulmányai során milyen nyelvet szeretne tanulni. (Természetesen ez azt jelenti, hogy a mintába került iskoláknak 8-osztályos általános iskoláknak kellett lenniük.)

1. táblázat. A minta településtípus szerinti megoszlása

Település-típus	Iskolák			Osztályok			Diákok								
	1993	1999	2004	1993	1999	2004	Összesen			Fiúk			Lányok		
							1993	1999	2004	1993	1999	2004	1993	1999	2004
Budapest	15	13	14	38	32	32	792	685	586	406	346	293	372	325	287
Megyeszékh.	32	33	42	94	77	110	2112	1581	2292	1033	753	1155	1051	796	1099
Város	14	17	22	48	44	61	1165	943	1259	584	438	604	550	499	636
Falu	16	19	25	32	35	39	696	619	661	354	310	354	332	287	298
Összesen	77	82	103	212	188	242	4765	3828	4798	2377	1847	2406	2305	1907	2320

A településminta kiválasztásánál arra törekedtünk, hogy a különböző típusú települések megfelelő számban kerüljenek be a mintába, továbbá, hogy a minta régiók szerint is jól mutassa be az ország különböző területeit (2. táblázat). Az országot hat nagy régióra bontottuk: Budapest, Észak-Dunántúl, Dél-Dunántúl, Duna-Tisza köze, Alföld és Észak-Magyarország.

2. táblázat. A minta régiók szerinti megoszlása

<i>Régiók</i>	<i>1993</i>	<i>1999</i>	<i>2004</i>
Budapest	792	685	586
Észak-Dunántúl	855	668	880
Dél-Dunántúl	783	586	787
Duna-Tisza köze	678	493	679
Észak-Magyarország	657	555	606
Alföld	1000	841	1260

### *A kérdőív*

Az adatgyűjtés kérdőíves technikával történt. A három időpontban ugyanazt a kérdőívet használtuk. A kérdőív kérdései négy nagy csoportba oszthatóak: idegen nyelvekkel kapcsolatos kérdések, országokhoz köthető kérdések, nyelvtanulási attitűdök, és a diákokkal kapcsolatos információk.

Az öt vizsgált nyelvet (angol, német, francia, olasz, orosz) érintő kérdések feltérképezték a diákok nyelvtanulási orientációit – miért tanulnak, vagy tanulnának egy-egy nyelvet a diákok –, a nyelvekkel kapcsolatos attitűdjeiket és a nyelvtanulásra fordítandó energiát. A diákok szülei nyelvismeretéről is beszámoltak.

Az öt vizsgált nyelvhez hat országot kapcsolunk, úgy, hogy az angollal kapcsolatosan az Egyesült Államokat és az Egyesült Királyságot is vizsgáltuk. Az ebbe a csoportba tartozó kérdések az ország lakóihoz kötődő attitűdöket mérték fel, és a diákok az ország lakóival való esetleges kapcsolataikról is beszámoltak. A nyelvtanulási attitűdöket mértük az iskolai nyelvtanulást leíró attitűdökkel, az asszimilációtól való félelemmel, a nyelvtanuláshoz köthető önbizalommal és a nyelvtanulási miliővel, azaz, hogy a szülők, barátok hogyan vélekednek az idegen nyelvek tanulásának fontosságáról. A diákokkal kapcsolatos kérdések közül a legfontosabb az volt, hogy milyen nyelveket tanulnak jelenleg, illetve milyen nyelveket szeretnének a jövőben tanulni. Ez a rész tartalmazta a nyelvtanulási háttérhez köthető egyéb kérdéseket is.

### **Eredmények**

#### *A motivációs és attitűd tényezők leírása és változásai*

A statisztikai elemzések eredményeként öt nyelvhez és beszélőihez köthető jellemző tényezők és két nyelvtől, beszélőiktől független tényezőt azonosítottunk. [Az elemzési eredmények megbízhatóságáról részletesen lásd *Dörnyei, Csizér és Németh* (megjelenés

alatt) könyvét.] Az azonosított jelentős tényezők a következők voltak: *integrativitás*, amely az adott nyelvhez, beszélőihez és kultúrához való vonzódást írja le. A faktor negatív végén azok a diákok találhatók, akik a nyelvet, beszélőit, kultúrát elutasítják, a pozitív végpontján pedig azok, akik annyira vonzódnak az adott nyelvhez, hogy szeretnének az anyanyelvi beszélőkhöz hasonlóvá válni. *Instrumentalitás*: ez a faktor az egyes nyelvek hasznosságát írja le abból a szempontból, hogy a mindennapi életben, a jövőben milyen előnyeik származhatnak a nyelvet jól beszélőknek (jobb állás, magasabb fizetés). *Anyanyelvi beszélőkkel kapcsolatos attitűdök*: ez a tényező foglalja össze azokat az attitűdöket, amelyek az anyanyelvi beszélőkkel való találkozást, illetve az adott országba való utazást értékelik. *Kulturális érdeklődés* elnevezésű faktor tartalmazza azoknak a változóknak az összességét, melyek a különböző országból származó kulturális termékek (filmek, televíziós programok, magazinok, popzene) iránti attitűdöket fejezik ki. *Az anyanyelvi közösség vitalitásként* definiált faktor kifejezi, hogy a diákok mennyire tartják fontosnak és gazdagnak az adott országot. A két tényező, amely nem kapcsolható nyelvekhez vagy a beszélőikhez: *nyelvi önbizalom*, amely leírja, hogy a diákok mennyire gondolják azt, hogy könnyen el tudnak sajátítani egy idegen nyelvet, illetve a *miliő*, amely tényező magába foglalja a barátok, szülők véleményét a nyelvtanulásról. A 3. táblázat összefoglalja ezeknek a tényezőknek a változását 1993 és 2004 között.

3. táblázat. A motivációs és attitűd tényezők változása 1993 és 2004 között

Faktorok	Nyelv	Év	Átlag	Szórás	F	Csoportok közti összehasonlítás, szign. különbség
Integrativitás	Angol	1993	4,20	0,80	13,471***	{1}>{3}
		1999	4,21	0,85		
		2004	4,12	0,87		
	Német	1993	3,67	0,94	257,541***	{1}>{2}>{3}
		1999	3,51	1,05		
		2004	3,21	1,07		
	Francia	1993	3,39	0,93	108,585***	{1}>{2}>{3}
		1999	3,23	1,05		
		2004	3,08	1,06		
	Olasz	1993	3,32	1,00	62,771***	{1}>{2}>{3}
		1999	3,13	1,11		
		2004	3,08	1,11		
	Orosz	1993	2,04	0,86	24,593***	{1}>{2} {2}<{3}
		1999	1,93	0,88		
		2004	2,06	0,92		

3. táblázat folytatása

Faktorok	Nyelv	Év	Átlag	Szórás	F	Csoportok közti összehasonlítás, szign. különbség
Instrumentalitás	Angol	1993	4,65	0,55	68,838***	{1}<{2}
		1999	4,75	0,52		{1}<{3}
		2004	4,77	0,50		
	Német	1993	4,41	0,63	84,961***	{1}>{3}
		1999	4,39	0,67		{2}>{3}
		2004	4,24	0,77		
	Francia	1993	3,58	0,77	56,220***	{1}>{2}
		1999	3,43	0,84		{1}>{3}
		2004	3,42	0,88		
	Olasz	1993	3,19	0,86	24,935***	{1}>{2}
		1999	3,07	0,89		{1}>{3}
		2004	3,09	0,91		
	Orosz	1993	2,52	1,00	89,615***	{1}>{2}
		1999	2,26	0,90		{3}>{2}
		2004	2,35	0,92		
Anyanyelvi beszélőkkel kapcsolatos attitűdök	Angol (US)	1993	4,49	0,67	483,527***	{1}>{2}>{3}
		1999	4,39	0,78		
		2004	3,98	1,01		
	Angol (UK)	1993	4,20	0,76	50,863***	{1}>{2}>{3}
		1999	4,09	0,88		
		2004	4,02	0,94		
	Német	1993	3,97	0,86	307,248***	{1}>{2}>{3}
		1999	3,81	1,01		
		2004	3,49	1,06		
	Francia	1993	3,97	0,85	161,273***	{1}>{2}>{3}
		1999	3,82	0,98		
		2004	3,62	1,03		
	Olasz	1993	4,01	0,85	94,911***	{1}>{2}>{3}
		1999	3,86	0,99		
		2004	3,74	1,03		
Orosz	1993	2,42	1,02	31,774***	{1}>{2}	
	1999	2,36	1,02		{3}>{2}	
	2004	2,53	1,03			

## 3. táblázat folytatása

Faktorok	Nyelv	Év	Átlag	Szórás	F	Csoportok közti összehasonlítás, szign. különbség
Az anyanyelvi közösség vitalitása	Angol (US)	1993	4,84	0,40	26,885***	{1}>{3}
		1999	4,85	0,41		{2}>{3}
		2004	4,79	0,51		
	Angol (UK)	1993	4,28	0,62	25,054***	{1}<{3}
		1999	4,30	0,68		{2}<{3}
		2004	4,37	0,68		
	Német	1993	4,19	0,62	61,990***	{1}<{2}
		1999	4,24	0,66		{3}<{2}
		2004	4,08	0,74		
	Francia	1993	3,95	0,62	0,079	n.s.
		1999	3,95	0,73		
		2004	3,94	0,74		
Olasz	1993	3,49	0,74	21,974***	{1}<{2}	
	1999	3,57	0,70		{1}<{3}	
	2004	3,58	0,75			
Orosz	1993	2,81	0,85	79,941***	{1}<{2}<{3}	
	1999	2,94	0,91			
	2004	3,04	0,88			
Kulturális érdeklődés	Angol (US)	1993	4,56	0,59	536,108***	{1}>{2}>{3}
		1999	4,42	0,71		
		2004	4,07	0,88		
	Angol (UK)	1993	3,90	0,79	117,536***	{2}<{1}
		1999	3,62	0,95		{2}<{3}
		2004	3,69	0,97		
	Német	1993	3,74	0,79	677,750***	{1}>{2}>{3}
		1999	3,55	0,92		
		2004	3,08	0,98		
	Francia	1993	3,42	0,90	237,019***	{1}>{2}>{3}
		1999	3,12	1,03		
		2004	2,99	1,03		
Olasz	1993	3,44	0,93	377,483***	{1}>{2}>{3}	
	1999	3,10	1,04			
	2004	2,86	1,05			
Orosz	1993	1,74	0,79	235,387***	{1}<{2}<{3}	
	1999	1,86	0,91			
	2004	2,15	1,00			



3. táblázat folytatása

Miliő és nyelvi önbizalom	Miliő	1993	4,43	0,70	5,764**	{1}<{3}
		1999	4,47	0,65		
		2004	4,46	0,66		
	Önbizalom	1993	3,32	0,75	1,805	n.s.
		1999	3,30	0,75		
		2004	3,33	0,75		

A \*-gal jelölt értékek  $p < 0,05$  szinten, a \*\* -gal jelölt értékek  $p < 0,01$  szinten és a \*\*\* -gal jelölt értékek  $p < 0,001$  szinten szignifikánsak. A csoportok közti összehasonlító oszlopban szereplő számok a kutatás éveire utalnak (1=1993, 2=1999, 3=2004). Az 'n.s.' a nem-szignifikáns különbséget jelenti, a „<” és „>” jelek a szignifikáns növekedést, illetve csökkenést jelentik.

Az egyes tényezők esetében a nyelvenként kapott eredmények összehasonlítása alapján megállapítható, hogy a diákok szemében a nyelveknek nagyon világos sorrendjük van. A teljes vizsgált időszakra jellemző, hogy az angol nyelv a legnépszerűbb és az orosz a legkevésbé az. A német nyelv őrzi második helyét, azonban a némethez kapcsolódó tényezők kivétel nélkül erős csökkenést mutatnak. A németet a francia és olasz nyelvek követik.

A változásra fókuszálva, 30 vizsgált kapcsolat közül 17 esetben csökkenő tendenciát találtunk, ez a csökkenés érinti a legtöbb nyelv esetében az *integrativitás*, az *anyanyelvi beszélőkkel kapcsolatos attitűdök* és a *kulturális érdeklődés* tényezőit. Két esetben regisztráltunk folyamatos növekedést, mindkettő az orosz nyelvhez köthető: az *anyanyelvi közösség vitalitása* és a *kulturális érdeklődés* esetében, azonban a növekvő tendencia ellenére is a 2004-re elért értékek sokkal alacsonyabbak, mint a többi nyelv esetében megfigyelhető mutatók. (A többi tényezővel kapcsolatosan az orosz vegyes irányú változást mutat, azaz 1993 és 1999 csökkentek, 1999 és 2004 között növekedtek a skálaátlagok.) Néhány további változó, a *miliő*, az *instrumentalitás* (angol), és az *anyanyelvi közösség vitalitása* (angol/UK és olasz) mutat csak valamelyest növekvő tendenciát.

*A motivált tanulási viselkedés: nyelvválasztás és nyelvtanulásra fordítandó energia*

Kutatásunkban a motivált tanulási viselkedést két változóval mértük. A diákoknak választ kellett adniuk arra a kérdésünkre, hogy jövőbeli tanulásaik során milyen idegen nyelveket szeretnének tanulni. A válaszadás során három nyelvet kellett a tanulóknak megjelölni fontossági sorrendben. Az elemzéskor az első helyen említett nyelv három pontot kapott, a második helyen említett két pontot, a harmadik helyen beírt nyelv pedig egyet. A számszerűsített eredményeket a megszokott módon összeadtuk, illetve átlagoltuk.

A 4. táblázat adataiból leolvasható, hogy a legtöbb diák angolul szeretne tanulni, a 11 ezer pont feletti eredmények azt mutatják, hogy csak a tanulók elenyésző százaléka nem jelölte meg az angol nyelvet a három hely egyikén sem. Az angol nyelv töretlen népszerűségét mutatja, hogy ez esetben nem találtunk szignifikáns változást a három vizsgált időpont eredményei között. Második helyen van a német nyelv, annak ellenére, hogy a diákok egyre kevésbé szeretnék tanulni ezt a regionálisan fontos nyelvet. Harmadik helyen a francia áll, meglehetősen alacsony, bár stabil értékekkel. A francia nyelvet az olasz követi, 1999 és 2004 közötti időszakban szignifikánsan növekvő értékekkel. Az orosz nyelv zárja a sort, amely szintén emelkedő tendenciát mutat 1999 és 2004 között. A táblázat tartalmazza a spanyol nyelvre vonatkozó adatokat is, annak ellenére, hogy ez a nyelv nem tartozott az öt vizsgált nyelv közé. Látható, hogy a spanyol már 1999-ben megelőzte népszerűségben az orosz, és ez a különbség csak növekedett 2004-re.

4. táblázat. A nyelvválasztás 1993 és 2004 között

	Eredmények <sup>a</sup>			Átlag			F	Csoportok közti összehasonlítás, szign. különbség
	1993	1999	2004	1993	1999	2004		
Angol	11 352	11 306	11 437	2,38	2,37	2,40	1,025	n.s.
Német	8 466	8 012	7 426	1,78	1,68	1,56	48,962***	{1}>{2}>{3}
Francia	3 921	4 056	3 975	0,82	0,85	0,83	1,092	n.s.
Olasz	2 485	2 613	3 104	0,52	0,55	0,65	30,633***	{1}<{3} {2}<{3}
Orosz	684	451	605	0,14	0,10	0,13	12,836***	{2}<{1} {2}<{3}
Spanyol	369	608	858					

A \*\*\*-gal jelölt értékek  $p < 0,001$  szinten szignifikánsak. A csoportok közti összehasonlító oszlopban szereplő számok a kutatás évére utalnak (1=1993, 2=1999, 3=2004). Az 'n.s.' a nem-szignifikáns különbséget jelenti, a „<” és „>” jelek a szignifikáns növekedést, illetve csökkenést jelentik.

<sup>a</sup> Az 1999-ben és 2004-ben kapott adatokat úgy igazítottuk, mintha a mintanagyság mindkét évben egyenlő lett volna az 1993-as mintáéval.

A nyelvválasztás eredményeit egészíti ki az a kérdés, hogy a diákok mennyi energiát lennének hajlandóak fordítani az egyes nyelvek tanulására. A nyelvek sorrendje természetesen itt sem változott, de maga a nyelvtanulási kedv, az angol nyelvet leszámítva, szignifikánsan csökkent. Ettől csak az orosz nyelv 1999 és 2004 közti eredményei mutatnak eltérést, mivel ebben az esetben szignifikáns a növekedés, de a 2004-es eredmény alig haladja meg a 2-es értéket, illetve éppen csak eléri az 1993-as értéket, azaz még mindig az orosz nyelv tanulására fordítanak a legkevesebb energiát a diákok.

5. táblázat. A nyelvtanulásra fordítandó energia alakulása 1993 és 2004 között

	Átlag			F	Csoportok közti összehasonlítás <sup>a</sup>
	1993	1999	2004		
Angol	4,25	4,25	4,21	2,938	n.s.
Német	3,75	3,57	3,31	167,053***	{1}>{2}>{3}
Francia	3,31	3,16	3,02	68,693***	{1}>{2}>{3}
Olasz	3,22	3,01	3,00	46,780***	{1}>{2} {1}>{3}
Orosz	2,01	1,87	2,01	22,474***	{1}>{2} {3}>{2}

A \*\*\*-gal jelölt értékek  $p < 0,001$  szinten szignifikánsak. A csoportok közti összehasonlító oszlopban szereplő számok a kutatás évére utalnak (1=1993, 2=1999, 3=2004). Az 'n.s.' a nem-szignifikáns különbséget jelenti, a „<” és „>” jelek a szignifikáns növekedést, illetve csökkenést jelentik.

*Kapcsolat a fő tényezők és a magyarázandó változók között*

Elemzéseinkben az évek során több módszerrel is próbáltuk vizsgálni a motivált tanulási viselkedést mérő változók és a diákok attitűdjeinek kapcsolatát. Ezek a módszerek többnyire bonyolult többváltozós statisztikai eljárások voltak (klaszteranalízis, strukturális modellezés), amelyek ismertetése nem lehetséges a jelen cikk keretei között, ezért az eredmények illusztrálására a korrelációs kapcsolatokat mutatjuk meg, természetesen tudván, hogy ez a statisztikai eljárás nem ad lehetőséget a kapcsolat irányának megítélésére, de szemléletesen mutatja be az *integrativitás* kiemelkedő szerepét (6. és 7. táblázat). A táblázatok mutatják, hogy az eredmények, az angol nyelvválasztást leszámítva, meglehetősen stabilnak tűnnek a vizsgált időszakon belül. A nyelvválasztást és a nyelvtanulásra fordítandó energiát összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy az *integrativitás* elnevezésű tényezőnek van a legnagyobb szerepe a motivált tanulási viselkedés formálásában, amely annyira magas, hogy eléri a *többszörös korrelációs együtthatók* (R) eredményeit, azaz az *integrativitás* önálló hatása akkora, mint az összes többi tényező együttes hatása. Az általunk vizsgált tényezők jobban magyarázzák a nyelvtanulásra fordítandó energiát, mint a nyelvválasztást; ez a tény azonban nem lehet meglepő, hiszen a nyelvválasztást számos más külső körülmény is befolyásolhatja: iskolai lehetőségek, illetve a szülők és tanárok szerepét sem lehet elhanyagolni. Az angol nyelv esetében az *integrativitás* és a *nyelvválasztás* közti korreláció 1993 és 2004 között 0,43-ról 0,29-re csökkent. Ennek magyarázatát abban látjuk, hogy az angol nyelv egyre inkább egy lesz az „iskolai tantárgyak” között, amelynek tanulása többé-kevésbé kötelező, ha a

diákok boldogulni akarnak az életben, ezért az egyéni motivációs folyamatok jelentősége erősen csökken az angol nyelv kiválasztásakor. Ezt a jelenséget nem tapasztaltuk a többi nyelv esetében.

Az *integrativitás* mellett az *instrumentalitásnak* van a legnagyobb szerepe a diákok motívált tanulási viselkedésének formálásában, a többi tényező hatása ezeknél alacsonyabb. Nem szabad azonban elfelejtkeznünk arról, hogy ebben az esetben csak a közvetlen kapcsolatokat vizsgáltuk: ezeknek a tényezőknek közvetett hatása is lehet a vizsgált magyarázandó változókra (erről részletesebben lásd: *Csizér és Dörnyei, 2005*).

6. táblázat. Korrelációk az öt célnyelv attitűd és motivációs skálái és a nyelvválasztás között: 1993–2004

Attitűd és motivációs skála	Angol/UK			Angol/US			Német			Francia			Olasz			Orosz		
	1993	1999	2004	1993	1999	2004	1993	1999	2004	1993	1999	2004	1993	1999	2004	1993	1999	2004
Integrativitás	0,43*	0,33*	0,29*	0,43*	0,33*	0,29*	0,47*	0,43*	0,42*	0,42*	0,44*	0,46*	0,43*	0,43*	0,44*	0,25*	0,32*	0,38*
Instrumentalitás	0,28*	0,25*	0,19*	0,28*	0,25*	0,19*	0,30*	0,30*	0,30*	0,27*	0,30*	0,33*	0,29*	0,31*	0,30*	0,20*	0,21*	0,21*
Anyanyelvi beszélőkkel kapcsolatos attitűdök	0,23*	0,16*	0,14*	0,17*	0,16*	0,12*	0,33*	0,30*	0,30*	0,31*	0,33*	0,37*	0,32*	0,31*	0,35*	0,12*	0,21*	0,28*
A nyelvi közösség vitalitása	0,12*	0,09*	0,07*	0,12*	0,09*	0,06*	0,11*	0,12*	0,11*	0,13*	0,16*	0,17*	0,16*	0,18*	0,20*	0,07*	0,10*	0,11*
Kulturális érdeklődés	0,14*	0,09*	0,00	0,12*	0,10*	0,01	0,20*	0,17*	0,05*	0,20*	0,22*	0,07*	0,26*	0,23*	0,04*	0,12*	0,17*	0,01
Miliő	0,12*	0,12*	0,10*	0,12*	0,12*	0,10*	0,01	-0,00	-0,02	0,03	0,04	0,02	0,01	-0,01	-0,00	-0,05*	-0,11*	-0,06*
Nyelvi önbizalom	0,07*	0,06*	0,06*	0,07*	0,06*	0,06*	-0,00	0,01	-0,03	0,03	-0,02	0,03	-0,01	-0,03	-0,01	-0,02	-0,04	-0,04*
Többszörös korrelációs együttható (R)	0,44*	0,34*	0,29*	0,44*	0,34*	0,29*	0,49*	0,45*	0,45*	0,44*	0,46*	0,48*	0,45*	0,45*	0,46*	0,27*	0,34*	0,40*

A \*-gal jelölt értékek  $p < 0,001$  szinten szignifikánsak.

7. táblázat. Korrelációk az öt célnyelv attitűd és motivációs skálái és a nyelvtanulásra fordítandó energia között: 1993–2004

Attitűd és motivációs skála	Angol/UK			Angol/US			Német			Francia			Olasz			Orosz		
	1993	1999	2004	1993	1999	2004	1993	1999	2004	1993	1999	2004	1993	1999	2004	1993	1999	2004
Integrativitás	0,61*	0,64*	0,62*	0,61*	0,64*	0,62*	0,64*	0,69*	0,68*	0,68*	0,72*	0,73*	0,70*	0,72*	0,72*	0,61*	0,64*	0,67*
Instrumentalitás	0,49*	0,48*	0,45*	0,49*	0,48*	0,45*	0,48*	0,49*	0,49*	0,49*	0,54*	0,55*	0,53*	0,57*	0,56*	0,54*	0,55*	0,54*
Anyanyelvi beszélőkkel kapcsolatos attitűdök	0,36*	0,36*	0,39*	0,29*	0,27*	0,29*	0,44*	0,47*	0,48*	0,49*	0,53*	0,54*	0,50*	0,54*	0,55*	0,43*	0,46*	0,50*
A nyelvi közösség vitalitása	0,22*	0,20*	0,23*	0,21*	0,20*	0,18*	0,21*	0,22*	0,22*	0,25*	0,27*	0,29*	0,26*	0,30*	0,29*	0,23*	0,24*	0,25*
Kulturális érdeklődés	0,25*	0,26*	0,11*	0,24*	0,22*	0,10*	0,30*	0,32*	0,11*	0,32*	0,35*	0,12*	0,35*	0,38*	0,11*	0,29*	0,33*	0,06*
Miliő	0,28*	0,30*	0,32*	0,28*	0,30*	0,32*	0,17*	0,21*	0,16*	0,17*	0,19*	0,18*	0,13*	0,16*	0,15*	0,07*	-0,02	0,03
Nyelvi önbi-zalom	0,25*	0,26*	0,29*	0,25*	0,26*	0,29*	0,18*	0,19*	0,15*	0,16*	0,14*	0,19*	0,14*	0,12*	0,16*	0,08*	0,03	0,04
Többszörös korrelációs együttható (R)	0,66*	0,67*	0,66*	0,66*	0,67*	0,66*	0,67*	0,71*	0,70*	0,71*	0,74*	0,75*	0,72*	0,74*	0,74*	0,65*	0,67*	0,70*

A \*-gal jelölt értékek  $p < 0,001$  szinten szignifikánsak.

## Összefoglalás

Jelen tanulmányunk első magyar nyelvű összefoglalását adja az 1993 és 2004 között lebonyolított kutatási programunknak, amely során országos kérdőíves vizsgálat segítségével 13–14 éves diákok nyelvi attitűdjeinek és motivált tanulási viselkedésének változásait térképeztük fel. Adataink alapján meghatároztuk a legfontosabb motivációs és attitűdbeli tényezőket, amelyek a következők voltak: *integrativitás, instrumentalitás, anyanyelvi beszélőkkel kapcsolatos attitűdök, kulturális érdeklődés, az anyanyelvi közösség vitalitása*. Két, nyelvektől

független tényező hatását is vizsgáltuk, ezek a *milió* és a *nyelvi önbizalom* voltak. A motivált tanulási viselkedést szintén két változóval mértük fel, a *nyelvválasztás* és a *nyelvtanulásra fordítandó energia* változásait vizsgáltuk.

Az egyes dimenziókban a nyelvenként kapott eredmények összehasonlításából, kiderül, hogy a diákok szemében a nyelveknek nagyon világos sorrendjük van. A teljes vizsgált időszakra jellemző, hogy az angol nyelv a legnépszerűbb és az orosz a legkevésbé az. A német nyelv őrzi második helyét, azonban a kapcsolódó tényezők kivétel nélkül erős csökkenést mutatnak. A németet a francia és olasz nyelvek követik. Ami a változásokat illeti, az angol nyelvet leszámítva a diákok nyelvtanulási kedve egyértelműen csökkent, amely csökkenés megjelenik a legtöbb nyelv esetében az *integrativitás*, az *anyanyelvi beszélőkkel kapcsolatos attitűdök* és a *kulturális érdeklődés* esetében is.

A *nyelvválasztást* és a *nyelvtanulásra fordítandó energiát* befolyásoló változók vizsgálatakor megállapítottuk, hogy az *integrativitás* elnevezésű tényezőknek van a legnagyobb szerepe a motivált tanulási viselkedés formálásában.

Eredményeink értelmezésekor figyelembe kell venni, hogy kutatásunkban csak egyetlen évfolyamot vizsgáltunk, eltérő eredményeket kaphatunk, ha fiatalabb vagy idősebb nyelvtanulók között bonyolítjuk le felmérésünket, továbbá, hogy az általunk vizsgált tényezők mellett lehetnek más fontos tényezők is, amelyek befolyásolják a diákok motivált tanulási viselkedését, amelyeket nem jelenítettünk meg kérdőívünkben.

## Irodalom

- Crookes, G. és Schmidt, R. (1991): Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, **41**. 469–512.
- Csizér Kata és Dörnyei Zoltán (2002): Idegennyelv-tanulási attitűdök és motiváció az általános iskolások körében. *Magyar Pedagógia*, **102**. 333–353 .
- Csizér, K. és Dörnyei, Z. (2005a): The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal*, **89**. 19–36.
- Csizér, K. és Dörnyei, Z. (2005b): Language learners' motivational profiles and their motivated learning behaviour. *Language Learning*, **55**. 613–659.
- Csizér Kata, Dörnyei Zoltán és Németh Nóra (2001): Az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatos attitűdök változása az általános iskolások körében az 1990-es évek Magyarországon. *Modern Nyelvoktatás*, **7**. 4. sz. 19–30.
- Csizér Kata, Dörnyei Zoltán és Nyilasi E. (1999): Az általános iskolások nyelvtanulási attitűdjei és nyelvválasztása Magyarországon. Az oroszról az angolig? *Magyar Pedagógia*, **99**. 193–204.
- Demográfiai Évkönyv (1993): Központi Statisztikai Hivatal. Budapest.
- Demográfiai Évkönyv (1998): Központi Statisztikai Hivatal. Budapest.
- Dörnyei, Z. (1994): Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, **78**. 273–284.
- Dörnyei, Z. (2000): Motivation in action: Toward a process-oriented conceptualization of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, **70**. 519–538.

- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, London.
- Dörnyei, Z. és Clément, R. (2001): Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In: Dörnyei, Z. és Schmidt, R. (szerk.): *Motivation and second language acquisition*. HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, Honolulu. 399–432.
- Dörnyei, Z. és Csizér, K. (2002): Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, **23**. 421–462.
- Dörnyei, Z. és Csizér, K. (2005): The impact of cross-cultural contact on language learning motivation. *Journal of Language and Social Psychology*, **24**. 1–31.
- Dörnyei Zoltán, Csizér Kata és Németh Nóra (megjelenés alatt): *Motivational dynamics, language attitudes and language globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. és Ottó, I. (1998): Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)*, **47**. 173–210.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.
- Gardner, R. C. (2001): Integrative motivation and second language acquisition. In: Dörnyei, Z. és Schmidt, R. (szerk.): *Motivation and second language acquisition*. HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, Honolulu. 1–19.
- Gardner, R. C., Day, J. B. és MacIntyre, P. D. (1992): Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment. *Studies in Second Language Acquisition*, **14**. 197–214.
- Gardner, R. C. és Lambert, W. E. (1959): Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, **13**. 266–272.
- Gardner, R. C. és Lambert, W. E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. MA: Newbury House, Rowley.
- Gardner, R. C. és MacIntyre, P. D. (1991): An instrumental motivation language study: Who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition*, **13**. 57–72.
- Keeves, J. P. (1994): Longitudinal research methods. In: Husén, T. és Postlethwaite, T. N. (szerk.): *The international encyclopedia of education* (2<sup>nd</sup> ed.). Pergamon, Oxford. 3512–3524.
- Menard, S. (1991): *Longitudinal research*. CA: Sage, Newbury Park.
- Nikolov, M. (1999): „Why do you learn English?” „Because the teacher is short.” A study of Hungarian children's foreign language motivation. *Language Teaching Research*, **3**. 33–56.
- Noels, K. (2001a): New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic extrinsic, and integrative orientations and motivations. In: Dörnyei, Z. és Schmidt, R. (szerk.): *Motivation and second language acquisition* (Technical Report #23). HI: The University of Hawai'i, Second Language & Curriculum Center, Honolulu. 43–68.
- Noels, K. (2001b): Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communicative style. *Language Learning*, **51**. 107–144.
- Noels, K., Clément, R. és Pelletier, L. G. (1999): Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal*, **83**. 23–34.
- Noels, K., Clément, R. és Pelletier, L. G. (2001): Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *Canadian Modern Language Review*, **57**. 424–442.

Csizér Kata, Dörnyei Zoltán és Németh Nóra

- Noels, K., Pelletier, L. G., Clément, R. és Vallerand, R. J. (2000): Why are you learning a second language? Motivational orientation and self-determination theory. *Language Learning*, **50**. 57–85.
- Oxford, R. és Shearin, J. (1994): Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, **78**. 12–28.
- Tremblay, P. F. és Gardner, R. C. (1995): Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, **79**. 505–518.
- Williams, M. és Burden, L. R. (1999): Students' developing conceptions of themselves as language learners. *Modern Language Journals*, **83**. 193–201.
- Williams, M., Burden, R. és Al-Baharna, S. (2001): Making sense of success and failure: The role of the individual in motivation theory. In: Dörnyei, Z. és Schmidt, R. (szerk.): *Motivation and second language acquisition*. HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, Honolulu. 173–186.
- Williams, M., Burden, R. és Lanvers, U. (2002): 'French is the language of love and stuff': Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal*, **28**. 503–528.

## ABSTRACT

KATA CSIZÉR, ZOLTÁN DÖRNYEI AND NÓRA NÉMETH: CHANGES IN LANGUAGE ATTITUDES AND MOTIVATION TO LEARN FOREIGN LANGUAGES IN HUNGARY, 1993–2004

This study presents results from research on motivation in foreign language learning. In three separate data collection phases between 1993 and 2004, subjects (13–14-year-old students, N=13391) were administered a questionnaire to map the changes regarding language attitudes and motivated learning behaviour. The most important attitudinal and motivational factors were identified, as well as their impact on motivated learning behaviour. Results illustrate the process of linguistic globalisation, i.e. regionally important foreign languages are eclipsed by English. Of the variables examined, Integrativity (attraction to the given language and culture) proved the most important.

Magyar Pedagógia, **104**. Number 4. 393–408. (2004)

Levelezési cím / Address for correspondence: Csizér Kata, H–2030 Érd, Lakatos u. 44.



## A KÖZÉPKORI MUSZLIM NEVELÉSI IRODALOM FŐBB TÉMÁI

**Kéri Katalin**

*Pécsi Tudományegyetem, Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszék*

A középkorban számos olyan muszlim tudós élt, aki – egyes művei részeként vagy önálló írásban – (nevelés)filozófiai, (nevelés)etikai gondolatait is összefoglalta. A 19–20. század forrásfeltáró és fordító munkálatainak köszönhetően ma már európai nyelveken is fontos és érdekes szövegek állnak rendelkezésünkre a kutatásokhoz (Kéri, 2004). Vizsgálódásaink során azokat a 10–15. század között keletkezett műveket, műrészleteket tekintettük át, amelyek spanyol, francia, angol és magyar nyelven (esetenként két-három fordításváltozatban is) hozzáférhetőek voltak, azaz összesen 16 teljes művet és további munkák részleteit. Ezen szövegek alapján – több, az elemzésükhöz szempontokat nyújtó tanulmány eredményeit is felhasználva – készítettünk rövid áttekintést arról, hogy mik voltak az érintett művek legfontosabb témái, sarkalatos csomópontjai. A tanulmányban számos korabeli műből szó szerinti idézeteket is közlünk, tekintettel arra, hogy ezek nagy része magyar nyelven nem olvasható sehol.<sup>1</sup>

Az iszlám kialakulását, a 7. századot követő körülbelül másfélszáz évben kevés írott mű született, a Korán szövegeinek és a hagyományoknak (*hadiszoknak*) a hiteles megőrzése, gyűjtése és lejegyzése állt a figyelem középpontjában. Az Omajjádák korában, amikor Damaszkuszban és más helyszíneken megalakultak az első tudományos központok, fordító- és könyvmásoló műhelyek, könyvtárak, perzsa és indiai hatásra megjelentek a *királytűkrök*, amelyek (nevelés)etikai, pedagógiai részleteket is tartalmaztak.

Az 'Abbászidák alatt Bagdad lett az iszlám központja, amely abban az időben különböző etnikai gyökerű és vallási meggyőződésű emberek gyűjtőhelye volt. Igazi kozmopolita város, ahol keresztények, zsidók, buddhisták, mazdaisták, hinduk éltek együtt – az egyébként többségben lévő – főként iraki és iráni származású muszlimokkal. Az egyensúly kialakítása és megőrzése érdekében itt másféle etikára, másféle együttélési normákra volt szükség, mint a távoli Mekkában és Medinában, az iszlám bölcsőjének tekinthető területeken. A korábbi századok fordításai a 10–11. századtól kezdve épültek be igazán a tudományos munkákba, ekkoriban jelent meg új műfajként a muszlim filozófiai irodalom, és annak részeként a pedagógiai értekezések. A muszlim tudományos művek ekkori szerzőire minden korábbi időszaknál nagyobb hatást gyakoroltak az ókori görög gondolkodók. A nevelési kérdésekről értekezők esetében főként *Platón* (Szókratész), *Arisztotelész*, *Alexandriai Plótinosz* hatását kell kiemelnünk, de megemlíthető *Epikurosz* és más,

<sup>1</sup> Az idegen nyelvű szakmunkákból idézett forrásrészleteket a tanulmány szerzője ültette át magyar nyelvre.

főként sztoikus gondolkodók is. A görög filozófia segítette a korszak tudósainak, ugyanakkor – szinte máig húzódó – vitákat is eredményezett a muszlimok között.

Az iszlám európai területeire is hatott a keleti szellemi élénkülés, aminek következtében Andalúzia (*Al-Andalúz*) városaiban olyan értékes munkák, nevelési útmutatók íródtak, melyek hatása kontinensünk későbbi pedagógiai gondolkodásában is fellelhető.

## A vizsgált művek, műrészletek műfaji, stilisztikai jellemzői

A korabeli szerzők a vizsgált források java részét azzal a céllal írták, hogy abból diákok, tanárok (egyáltalán a „tudást keresők”) útmutatást, szellemi kapaszkodót és napi, praktikus eligazítást nyerjenek, ezért fontos volt, hogy érthető és élvezetes módon írjanak. A szövegeket átnézve kitűnik egyrészt a *rendkívüli műfaji sokszínűség*: levelek, tudományos értekezések, regények, szabály-gyűjtemények, tanácsadó könyvek, maximák és közmondások kincsestára, intelmek és királytűkrök, parabolák és szimbolikus történetek, anekdoták, versek, rimes próza, enciklopédiák és tudományrendszertanok is találhatóak az általunk tanulmányozott források között. A tanulást, embertársaik szellemi gyarapodását segítő tudósok és tanárok számára jól érzékelhetően fontos volt, hogy gondolataik célba érjenek. Ezért a legváltozatosabb, legérdekesebb, a fiatal korosztály figyelmét is megragadó, a képes beszéd és a népi bölcselkedés eszközeivel is élő művek sokaságát készítették el.

A muszlim szerzők legtöbbször feltüntették, hogy egy-egy gondolatot kitől vettek, és gyakran közöltek pontos szövegidézeteket is. Az „autentikus tudás” átadásának igénye – az iszlám esetében az ő körükben – ugyanis szükségessé tette annak folyamatos feltüntetését (szóban és írásban is), hogy melyik gondolatot pontosan kitől lehet eredeztetni, és kik voltak annak megőrzői, áthagyományozói a tanítványi láncolatban. Ezt a gondolkodásmódot, a forrás eredetének megjelölését gyakran más, nem muszlim (antik és középkori) szerzők művének felidézésénél is alkalmazták, szinte a tudományosság mai elvárásainak megfelelően.

## A művek főbb témacsoportjai

### Gondolatok a nevelésről, a tudásról

Nevelésről írt gondolatait tekintve a középkori muszlim szerzők legnagyobb része nem volt a mai értelemben véve „autonóm” személy, hiszen eszméiket nagyban befolyásolták magának az iszlámnak (annak valamely irányzatának) a tanításai, illetve az előttük élt (főként görög és perzsa) szerzők szövegei. Ritkán találkozhatunk a nevelés pusztán gyermekre való vonatkoztatásával. A fogalom – csakúgy, mint az ókori társadalmak nagy részében is – *a teljes emberre figyelő*: az embert egészében és egész élete során érintő fejlődés/fejlesztés folyamatát fejezte ki. *Miszkaavajh* például a következőt fogal-

mazta meg: „A jó nevelés valamennyi szabálya hasznos a gyerekeknek, és hasznos a felnőtteknek is.” (*Miskawaieh*, 1969. 101. o.).

A nevelésről és tudásról való alapvető tanításokat maga a Korán és a hadiszok foglalták össze. Számptalan arab és perzsa nyelvű mű korabeli szerzője tette magáévá ezeket a vallásos tanításokból megismert gondolatokat. A művek egy része inkább filozófiai-metafizikai alapokon állva közelíti a témát, más részük pedig etikai alapú. Történetekkel alátámasztott példázatok, érdekesen megfogalmazott paradoxonok, közmondások és mívés költemények népszerűsítették a tanulást, magát a bölcsességet. *Szá'dí* egyik maximája szerint „egy országnak a művelt emberek az igazi díszei, egy vallásnak pedig a buzgó hívők.” Ugyanakkor „az államnak és a vallásnak kétféle ember az ellensége: az uralkodók alázatosság nélkül és a hívők tudás nélkül.” (*Nakosteen*, 1964. 110–111. o.).

*Al-Zarnúdzsi* 1203-ban készült, gyakran idézett, és még a 16. században is széles körben másolt munkájában a következőket írta: „A bölcs ember dicsősége halála után is állandóan növekszik, de a tudatlan csak hever majd a föld alatt. [...] A tudás a legtökéletesebb fény, mely az embert helyes útra vezérli, ami eltávolítja a vakságtól, míg a tudatlan ember árnyékban éli le életét. A tudás a legmagasabb hegycsúcs, amely megvédelmezi azt, aki oltalmat keres, s melynek segítségével bárki sikeresen harcolhat a szerencsétlenséggel. A tudás által az ember beléphet az isteni bizalom (birodalmába), míg a hétköznapi elmék közönyösek maradnak. A tudás segítségével az ember reménykedhet az örök életben, már akkor is, mikor még lelke a mellkasában van. [...] t. i. még él [...] Ezért aki óhajtja a tudást, minden szükséges dolgot akar. És aki birtokolja, mindazokat a dolgokat birtokolja, melyeket megéri felkutatni. Ez a dicsőségek legnagyobbika, ó, értelem birtokosa! Amikor elnyered a tudás általi megbecsülést, már nem lesznek értékesek számodra többé azok a földi dicsőségek, amiket nem tudsz elérni.” (idézi *Zarnuji*, 1991. 68–69. o.).

Gyakori volt a tudás és a vagyon összevetése, szembeállítás – mindig az előbbi javára. Az *Ibn 'Abd Rabbihí* által megfogalmazott kívánság sokak tetszésével találkozott: „A tudás legyen gazdagságod, a nevelés a te díszed!”. *'Alí Ibn Abí Tálib* a következő tanácsot hagyta hátra: azért kell tanulni, mert a tanulás növeli a gazdagságot, s míg a vagyont folyton őrizni kell, a tudás megvédelmezi az embert, s a vagyon egyre fogy, ha elpocsékolják, a tudás viszont mind jobban nő, ha szétosztják. *Musz'ab Ibn al-Zubajr* fiai kérdésére válaszolva hasonlóan fogalmazott: „A tudás birtoklása ékesség, ha gazdagok vagytok, és a vagyon forrása, hogyha szegények.” (*Shalaby*, 1954. 163. o.).

*Al-Ghazáli* szerint az elsajátított tudással ugyanazt teheti az ember, mint a vagyonnal: először is meg kell szereznie, majd gondoskodnia kell a megőrzéséről, továbbá költekezhet belőle, áldásait magára, illetve embertársaira fordítva. Az első állapotban vannak a diákok (gazdasági értelemben vett „társaik” a szegények), azután következnek a tudósok („társaik” a gazdagok). *Al-Ghazáli* önző tudósnak tartotta azt, aki tudását megtartja magának, és legnemesebbnek (a nagylelkűen adakozó gazdag), aki életét és kincsét (tudását illetve vagyonát) mások boldogulásának szenteli. *Szókratész* gondolataira utalva a következőképpen fogalmazott egy aforizmájában: „... az az ember, aki bár bölcsességet kapott Istentől, mégis búslakodik azon, hogy nincsen vagyona, olyan, mint az, aki bár örül, hogy jólétben és biztonságban él, mégis szomorkodik azon, hogy miért nincs vele a bánat és a nélkülözés...” (*Ghazáli*, 1964. 134. o.).

„Az Ezeregyéjszaka meséi”-ben is gyakran találkozhatunk ennek a gondolatnak az irodalmi megfogalmazásával: „Azt mondják, nincs nagyobb vagyon az értelemnél, s nincs olyan értelem, mint a körültekintő erély és állhatatosság; nincs olyan állhatatosság, mint az istenfélelem, nincs olyan Allahhoz való közelség, mint a szép jellem, nincs oly mérték, mint a pallérozottság, nincs oly haszon, mint az isteni áldás, nincs oly kezeskedés, mint a jámbor munkálkodás, nincs oly nyereség, mint Allah jutalma, nincs oly jámborság, mint a szunna tilalmai előtt való megállás; nincs oly tudomány, mint az elmélkedés, nincs oly istenszolgálat, mint parancsolatainak betartása, nincs oly hit, mint a szerénység; nincs oly nemes leszármazás, mint az alázat; nincs oly becsület, mint a tudás...” (Prileszky, 2000. 482. o.) és „A finom műveltség fejezete a legtágasabb tér, minden tökély befér.” (Prileszky, 2000. 483. o.).

A középkori muszlim tudósok műveikben gyakorta kifejtették, hogy a tudás gyarapítása nem arra való, hogy a tanult emberek anyagi haszonra tegyenek szert és másokon uralkodjanak. *Abú Hanífa* gondolatával élve: „Aki megtesz minden lehetségest annak érdekében, hogy a túlvilági élethez szükséges ismereteket megszerezze, annak erényei is bőségesek lesznek. Ám szegények azok, akik azért keresik a tudást, hogy más hívőket kihasználjanak!” (idézi *Zarnuji*, 1991. 44. o.). *Zarnuji* (1991. 79. o.) szavait idézve: „...a tudás keresése során alapvető az, hogy a lehető legmagasabbra kell törekedni, és el kell kerülni a világi javak utáni sóvárgást.”

A tudás, a tanulás a muszlim ember számára az erkölcsösség záloga is, *Málik Dínár* szavaival: „Hogyan lehet díszünk a tudás, a nagylelkűség és a bátorság? A tudás igazmondást szül, a nagylelkűség derűt, a bátorság pedig könnyűletességet a győzelem után.” (idézi *Ghazáli*, 1964. 136. o.). A tanulás mindenki számára kötelező, és a tudás olyan, mint az étel: mindenki számára nélkülözhetetlen, mivel az iszlám fennmaradása a tudástól függ (*Zarnuji*, 1991). *Mohamed ben al-Hasszán Abú 'Abdalláh* gondolatával élve: „Tanuljatok, mert a tudás dísz annak, aki viseli, erény és bevezetés minden dicséretes cselekedethez.” (idézi *Zarnuji*, 1991. 38. o.).

A tudás gyarapítása a muszlim szerzők szerint szorgalommal, állandó vitákkal, eszmecserékkal, és a megfelelő időben gyakorolt hallgatással mozdítható elő leginkább. *Szá'dí* egyik története szerint egyszer „egy nagy filozófustól ezt kérdezték az emberek: »Hogyan tettél szert, ó, mondd, ilyen mély tudásra?« Ő ezt felelte: »Amikor még tudatlan voltam, sosem szégyelltem másoktól kérdezni.«” (idézi *Nakosteen*, 1964. 111. o.), maximái szerint: „A tudatlan számára semmi sem jobb, mint hallgatni, ám ha valaki sokat hallgat, nem marad tudatlan” (idézi *Nakosteen*, 1964. 112. o.), továbbá „...egy tudatlan ember prédikált egy majomnak, mikor egy bölcs odalépett hozzá, ezt mondván: »a majom semmit nem tanulhat a te prédikációdából, de te tanulhatsz valamit az ő hallgatásából.«” (idézi *Nakosteen*, 1964. 113. o.). Amiatt is jobb hallgatni, mert „az ember erényei és bűnei is rejtve maradnak mindaddig, amíg száját ki nem nyitja” (idézi *Nakosteen*, 1964. 118. o.).

Fenti szerzők műveikben gyakran megismételték azt, a hadiszokban is szereplő tanítást, hogy aki nem használja a tudását, aki nem a szerint él, az nem kedves Allah számára. A tudás megszerzése nem önmagáért való, hanem azért, hogy az ember tökéletesedjen és mások fejlődéséhez is hozzájárulhasson. *Szá'dí* gondolatával élve: „egy tudós szorgalom nélkül olyan, mint egy szerelmes vágy nélkül; egy utazó tér nélkül olyan,

mint madár szárnyak nélkül; egy tudós a tudás gyakorlati alkalmazása nélkül olyan, mint a fa gyümölcs nélkül; a szent ember tudás nélkül pedig olyan, mint a ház bejárat nélkül” (idézi *Nakosteen*, 1964. 113. o.). Ugyancsak ő írta azt, hogy „ha valaki tud, és tudását nem használja, olyan, mint a vak ember, aki gyertyát visz. Nem tudja megtalálni gyertyája segítségével az utat, de kiegészítheti a ruháját.” (idézi *Nakosteen*, 1964. 118. o.).

Az Ikhwán al-Szafá’ (A Világosság gyermekei) nevű társaság tagjainak levelei szerint is a tanulás a legnemesebb, leghasznosabb, legegyszerűsebb dolog, mely mind közelebb és közelebb visz Istenhez. A tudatlan lelkek halottak, hiszen a tudatlan ember meg sem tudja különböztetni testét és lelkét, nem ismeri lelke igazi lényegét, így nincs is tudomása a túlvilágról. A tudás viszont megvilágosítja a lelket, aminek következtében a lélek a halál után is szép marad. Leveleikben e tudóscsoport tagjai – görög elődeikhez hasonlóan – többször hangsúlyozták az önismeret jelentőségét az egyén kiteljesedése szempontjából, mert „Allah megismeréséhez nincsen más út, mint önmagunk megismerése” (*Marquet*, 1973. 348. o.). „Hogyan ismerhetné meg az ember az Istenét, ha maga magát sem ismeri még?” (*Marquet*, 1973. 435–436. o.) A valóság megismerése, a tanulás tehát önmagunk megismerésével kezdődik, hiszen senki sincs hozzánk közelebb, mint saját énünk.

### **A lélekről és a nevelhetőségről**

A klasszikus ókori, illetve a későbbi keresztény filozófusok műveikhez hasonlóan a muszlim gondolkodók írásaiban és tanításaiban is központi helyen állt az a kérdés, hogy milyen a gyermek, amikor világra jön, továbbá nevelhető-e az ember, és ha igen, milyen mértékben. Ez a kérdés szorosan összefügg a filozófusok bűnről vallott felfogásával, illetve a lélek-konceptiójával, mely jól felismerhetően a legtöbb esetben ókori görög gondolatokra támaszkodva alakult ki.

A fentebb említett Ikhwán al-Szafá’ tudóskör szerint az ember alapvetően két részből áll, a testből és a (nemesebb) lélekből. Ezek viszonya olyan, mint a házá és lakójáé. Nyilvánvalóan ókori görög, és valószínűleg keresztény tanítások is hatottak a társaság tagjaira, amikor megfogalmazták, hogy a lelkek mind ugyanabból a szubsztanciából valók, és tulajdonképpen formát (lényegiséget) adnak az anyagi eredetű testnek. Ezáltal mindenben, ami lélekkel bír, megnyilvánul a legfőbb mozgató, a világlélek. A lélek ugyanakkor kettős: felsőbbrendű része az értelem, alsóbbrendű része az ember „természete”, amely utóbbin a nevelés során csak keveset lehet változtatni, végérvényesen nem formálható át (*Marquet*, 1973).

*Miszlavajh* (idézi *Chabchoub*, 2002) a platóni és arisztotelészi elméletekre is támaszkodva fejtette ki gondolatait a három részből álló lélekről: az „érzéki” vágyak (például az étvágy) kialakulásáért felelős lélekrész az, mely szerinte a legalsó „lélekréteg”, ennél magasabb szinten helyezkedik el a harag és a bátorság szülőhelye, és végül a gondolkodó rész. A lélek legmagasabb szintű, gondolkodó részét kiművelni: ez a nevelés valódi célja, mert ez teszi lehetővé az ember számára a Felsőbbrendű felé fordulást. *Miszlavajh* szerint a gyermekeknél az alsó lélekrész, a vágyó rész az igazán uralkodó, ezért tesznek a gyerekek „rossz”, a felnőttek etikai mércéjével mérve helytelen dolgokat. Azt is megfogalmazta, hogy éppen ezért a gyermekek „hibái” nem orvosolhatók mindig

a nevelés segítségével, hiszen a testi-lelki fejlődés sajátos útját járják, ráadásul adottságaik és nevelhetőségük tekintetében teljesen eltérőek (idézi *Chabchoub*, 2002).

*Ibn Szína Arisztotelészre* támaszkodó lélek-konceptiója szerint is a testnek a lélek ad értelmet, az a fő mozgatója. A lélek a tökéletesedés lehetőségét hordozó rész az emberi lényekben, olyan belső princípium, amely az embert emberré teszi. A latin skolasztikusokra is hatást gyakorló gondolatai szerint a lélek nem véletlenszerűen létrejött „valami”, hanem szellemi szubsztancia, halhatatlanságának bizonyítéka is e szubsztancialitásában keresendő (idézi *Gilson*, 1981). A tanulás, a nevelés ad esélyt a léleknek a tökéletesedésre. *Ibn Szína* lélek-konceptióját több más műve mellett például az Európában is sokat forgatott és kontinensünk néhány nyelvére is lefordított szimbolikus regényében, a „Hajj Ibn Jakzán elbeszélése” címűben is vázolta, bár ennek a műnek pontos megértéséhez szükség van az eredetileg perzsa nyelven írott kommentárookra is. Eszerint a lélek úgy teremtett, hogy állandóan keresse a bölcsességet, próbálja megérteni a tudományok lényegét. A lélek az, amely képes az egyetemes ismeretek befogadására, amiben az érzékelés útján a test segíti, ugyanakkor anyagi és tökéletlen mivolta miatt el is téríti a lelket eredendő „feladatától” (*Avicenne*, 1953). Azaz *Ibn Szína* szerint az ember(i lélek) természetű fogva jóra hajló, vágyik a megismerésre, ám útmutatásra, irányításra van szüksége, nehogy rossz útra tévedjen.

*Miszlavajh* (idézi *Arkoun*, 1970) is úgy gondolta, hogy az emberek értelmes lélekből és természetes testből állanak. Az emberi test a kőzetek és ásványok, a növények és az állatok keveréke (*mizádzsát*), és összekapcsolódik benne a négy elem, melyek viszont kapcsolatban állnak a testnedvekkel. Az ember lelke az a rész, amely összekapcsolja az „anyagtalannal”, a „legelső mozgatóval”. A lélek tehát nem anyagi természetű, hanem mint az élet és a mozgás princípiuma van jelen a testben. A platóni-arisztotelészi gondolatokra alapozott lélek-konceptió összefoglalásában *Miszlavajh* azt fejt ki, hogy a lélek értelmes és halhatatlan; a „felső” világban közbülső helyet foglal el az anyagi természet és a Szellem között, sorsa az örök boldogság, ám addig ez nem köszönt be, amíg a lélek a test foglya (idézi *Arkoun*, 1970). Szerinte (*Arisztotelész* „Nikomakhoszi etika” (1971) című művével összhangban) a gyermek, amikor világra jön, rendelkezik egy rá jellemző, természetes (természetű fogva adott) állapottal, ami a *temperamentuma*. Másrészt viszont elérhető olyan állapot is, amelyet a gyermekkorban és később elsajátított és begyakorolt szokások alakítanak ki, és a nevelés maga az, ami tulajdonképpen az átalakítást gyorsan vagy lassan véghezviszi. Görög és római elődeire támaszkodva (főként *Galénoszt* és *Arisztotelészt* felidézve), logikai érveléssel próbálja meg bizonyítani, hogy sem az nem lehetséges, hogy minden ember születésétől fogva rossz, sem pedig az nem elképzelhető, hogy minden ember eredendően jó. Vannak ilyenek és olyanok is, és a nevelés – az erényes emberek példája segítségével – a rossz jelleműeknek megadja a lehetőséget a javulásra, a tökéletesedésre. Ebben az esetben viszont a nevelhetőségnek (magának a tökéletesedésnek) vannak korlátjai. A következőket írta *Miszlavajh* (idézi *Chabchoub*, 2002. 186. o.): „Arisztotelész a maga részéről „Etika” és „Kategorikák” című könyveiben szintén azt mutatja be, hogy a rossz ember nevelés útján jóvá válhat, de sohasem teljesen.”

*Szá'dí* maximái között (idézi *Nakosteen*, 1964. 119–131. o.) is van több olyan, amelyek – természeti jelenségekhez, kövekhez, növényekhez stb. hasonlítva az ember vele

született, a nevelés eredményessége szempontjából meghatározó „természetét”, temperamentumát – szintén korlátok közé szorítottan írják le a nevelhetőség lehetőségeit. Például: „Sohasem tudsz cukrot kinyerni a gyékény-nádból.” „Nem a szónok vádolható, ha a hallgatósága nem befogadó.” „Tökfej embert nevelni annyit tesz, mint egy kupolára diót hajigálni.” „Aki természettől fogva tompa elméjű, az tudós emberek társaságában sem érheti el a megvilágosodást. A gyöngye értelemmel bírót nevelni annyit ér, mint diót tenni egy kupolára.” Az ember szokásairól a következőket írta: „Csak a halál tudja gyökerestül kiirtani a szokásokat.”

*Al-Ghazáli Ihjá* című művében – mely főként a (lelki értelemben vett) „felnőttneveléssel” foglalkozik – a nevelhetőséggel kapcsolatosan optimistább hangvételű fejezeteiben gyakran esik szó a gyerekekről is, támaszkodva arra a hellenisztikus nézőpontra, hogy a jellemnevelést igen zsenye korban meg kell kezdeni, mert mindaz, ami ilyenkor éri a gyermeket, hatással lesz felnőttkori életére is (idézi *Gil'adi*, 1992).

*Miskavajh* műveihez hasonlóan „A kormányzás szabályai” (*Mizán al-'Amal*) című, *al-Ghazáli* által írt munkán is jól érződik a klasszikus görög (főként a platóni és arisztotelészi) etikaelmélet hatása – többek között a lelki erők egyensúlyáról vallott nézetek kapcsán. A düh és akaratosság elvét például szerinte ki kell egyenlíteni, s mivel a kicsiknél az akarat legelső megnyilvánulása az evéssel kapcsolatos, az erkölcsfejlődés kapcsán első lépés a megfelelő étkezési szokások kialakítása. Fő az önuralom és a mértékletesség kifejlesztése, amit a gyerekeknél az irántuk kifejezésre juttatott szeretet, mértékletesség, szelidség és az állhatatosság erősíthet meg. Néhány tanács: „Nappal ne aludjon a gyermek, mert az lustasághoz vezet, és éjjeli nem-alváshoz. [...] Ha túl puha az ágya, elsatnyul, és nem fejlődik a teste. Meg kell szoknia mindenben az egyszerűséget, legyen az étel, ágynemű, ruházat. [...] Nem szabad apja hatalmával dicsekednie a barátai előtt, sem étellekkel és ruháival, ellenkezőleg, mindig szerénynek és másokra figyelőnek kell lennie.” (*Gil'adi*, 1992. 58. o.).

### A tanulás megfelelő idejéről és az életkori szakaszokról

A tanulást a muszlimok az élet egészét betöltő, fontos feladatnak tartják. Rengeteg munka és szorgalom szükséges az eléréséhez, ezért sok időt vesz igénybe. Erről idézett *al-Zarnúdzsi* (1991. 62. o.) egy költeményt: „Más úton szeretnél tudóssá válni és ügyes lenni, nem a munka által? Bizony, különféle változatai léteznek az ostobaságnak.” *Muhammad Ibn al-Hasszán* (idézi *Zarnuji*, 1991. 83. o.) szavaival: „Ez a mi dolgunk (a tanulás), mely a bölcsőtől a sírig elkísér minket; ezért aki csak egyetlen órácskára is abba akarja hagyni a tanulást, az jobb, ha még ugyanabban az órában örökre abbahagyja.” „Szükséges, hogy aki a tudást keresi, minden órában keresse azt, hogy elérhessen a tökéletességig.” (*Zarnuji*, 1991. 91. o.) *Al-Ghazáli* az „Ó, ifjú” című művében ezt írta erről a témáról: „Ó, ifjú, ha túl sokáig nem munkálkods, nem fogod elnyerni a jutalmadat.” (idézi *Scherer*, 1933. 56. o.). Fontosnak tartották az időskori ismeretszerzést is. Ez a gondolat, mely a középkori muszlimokra oly jellemző volt, több más forrásban is olvasható. *Jáqút* (idézi *Germanus*, 1964. 16. o.) a híres utazóról és tudósról, *al-Birúniről* jegyezte fel azt, hogy élete legutolsó pillanataiban is tudományos (jogi) kérdéseken töprengett: „elmentem (t. i. *'Iszá al-Walwadzsi*) *al-Birúnéhoz*, de már akkor küszködött ma-

gával, keblét fojtogatta a haláltusa, és a következőt kérdezte tőlem: »Hogyan magyarázod nekem egyszer az anyai nagyanyáktól származó örökség kiszámítását?« Erre azt feleltem neki megnyugtatóan: »Most, ebben az állapotban érdekel ez téged?« »Ó, barátom, elbúcsúzom a világtól, és jobb, ha ismerem ezt a kérdést.« Erre újból magyaráztam neki, ő emlékezetébe véste. Azután eltávoztam tőle, de alig értem ki az útra, hallottam a nagy kiáltást, ami a halált jelentette.»

A fenti gondolatok mellett hangsúlyozni kell, hogy a muszlim gondolkodók szerint is a tanulásra legalkalmasabb életszakasz a gyermek- és ifjúkor. *Al-Zarnúdzsi* (1991. 64. o.) megfogalmazásában: „Használj ki gyermekkorod napjait, mert az ifjúság nem marad veled.” (A tanulás szempontjából a legmegfelelőbb napszaknak a hajnali és szürkületi időszakot tartották, és kiemelték az éjszakai tanulás fontosságát.)

Kevés olyan, a nevelésről is író tudós akad, aki nem töprengett el az *emberi élet kor-szakolásán*. A nevelés és művelődés sarkalatos kérdésének tekintették ezt, amely elengedhetetlenül fontos a legmegfelelőbb és hatékony tanulási tartalmak és módszerek meghatározásához. Az Ihkwán al-Szafá' tagjai például az emberi élet szakaszainak asztrális értelmezését hagyták hátra írásaikban, vagyis azt, hogy a különböző bolygószférák hogyan befolyásolják az élet egyes korszakait, mikor, melyik égitest van az emberre hatással. Leveleikben már a magzati kor részletes (asztrológiai) jellemzése is szerepel (*Marquet*, 1973).

Hasonlóan sok elődjéhez és kortársához, *Ibn Szína* részletes tervet készített a neveléshez, kezdve a gyermek születésénél, támaszkodva az egyes életkori szakaszok sajátosságaira. Az emberi élet főbb stádiumai szerinte (idézi *Nahil*, 2000. 461. o.): a növekedés szakasza (születéstől 30 éves korig); az érettség időszaka (30 éves kortól a 35–40. életévig, amikor is a növekedés leáll); az öregedés kora (40–60 között) és az idős kor (kb. a 60. év után). Ezen a szakaszoláson belül az első részt további korszakokra osztotta: kisdedkor (születéstől a fogzásig és járastanulásig, kb. a 3. életévig); korai gyermekkor (kb. 3 éves kortól a fogváltás befejeződéséig); késői gyermekkor (kb. 6–12 éves kor között, a nevelés első időszaka); kamaszkortól az ifjú korig (kb. 12 éves kortól 21 éves korig); ifjúkor (21–30. életévig). A kisdedkori gondos ápolást, táplálást követően, a kora gyermekkorban az erkölcsi nevelésnek kell a középpontban állnia, ami a gyermek káros hatásoktól (rossz társaságtól) való megóvását, a fejlődéséhez szükséges nyugodt környezet megteremtését, korai lefekvést, átgondolt érzékszervi fejlesztést, a jó ízlés kialakítását jelenti. Kiemelte például a jól megválasztott zeneművek szépérzékfejlesztő hatását. A fejlesztésben szerinte ebben az életkori szakaszban nagy szerep jut továbbá a testi nevelésnek és a közösségbe való beilleszkedésnek. Különösen sokat foglalkozott a későbbi életkorban kezdődő tanulmányokkal, amiknek – szerinte – hat éves kortól fokozatosan kell felváltaniuk a játékot.

*Al-Ghazáli* is nagyon fontosnak vélte a kisgyermekkorai nevelést, szerinte „aki fiatalon tanítja a gyermeket, az olyan, mint ki kőbe vési tanítását, aki viszont idősebb korában, olyan, mintha vízre írta” és „a gyermek szíve olyan, mint a szűzföld, magok nélkül, mindent befogad, amit beléje ültetnek” (idézi *Gil'adi*, 1992. 53. o.). Ugyanakkor azt is gondolta a gyermekkorról, hogy az csak átmeneti állapot, amolyan átjáró, folyosó, mely a felnőtt kor „szalonjába” vezet. A lélek gyengeségének és sebezhetőségének kora, a tudatlanság ideje, az intellektuális felfogóképesség és az akaratérv hiányának korszaka,



amikor a gyermek nem tudja még kontrollálni a lélek alacsonyabb rendű erőit. Az igazi, megfelelő idő a vallásos tanítások megkezdésére az az időszak, amikor a gyermek felfogóképessége már kialakul, amikor elméje befogadóvá és nyitottá válik. Kisdedkorban az egészség kialakítása a legfontosabb, majd – kisgyermekkorban – a testi nevelés mellett az erkölcsi nevelés a fő kérdés. Figyelmeztette olvasóit, hogy ebben a korban a gyermek nevelése különösen nagy odafigyelést kíván, és a szülőktől, felnőttektől jó példákat követel, hiszen a kicsik ekkor tanulják meg, hogy nagylelkűek, tiszta szívűek, engedelmesek, türelmesek legyenek. „Tanács királyoknak” című művében ugyanakkor – vélhetően keresztény hatásra kiállva a gyermekek ártatlansága mellett – egyik intelmében *Buzurghmir* szájába az alábbi mondatokat adta: „Ha te is szeretnél egy lenni a szentek közül, tedd olyanná a jellemedet, mint a gyermekeké. [...] A gyermekeknek ugyanis öt olyan tulajdonsága van, amelyekkel ha a felnőttek is rendelkeznének, elérhetnék a szentek rangját. (1) A gyerekek nem aggódnak a napi betevő miatt, (2) ha betegségbe esnek, nem panaszkodnak éjjel és nappal a Magasságos Istennek, (3) bármilyen finom ételük is van, megosztják másokkal, (4) ha civakodnak, ha veszekednek is egymással, nem tartanak haragot a szívükben és (5) a legcsekélyebb veszedelem is megrémíti őket és könnyeket csal a szemükbe.” (*Ghazáli*, 1964. 140. o.).

*Ibn Tufajl* regény-főhősének, Hajj Ibn Jakzának az értelmi fejlődése a már *Arisztotelész*nél is jól ismert, és a középkori arab filozófusok által is kedvelt és gyakran emlegetett 7 éves időszakok szerint került kifejtésre. Az író ismerte a megismerés négy fokozatára (4x7 év) vonatkozó, *al-Ghazáli* által leírt jellemzést. Eszerint az első hét év az érzéki szemlélet, a következő az értelemszerű megismerés, az azt követő a gondolkozó ész, az utolsó pedig az átélés, az intuíció korszaka. (A középkori bölcselek egészen *Nicolaus Cusamus*-ig (1401–1464) ezt a szakaszolást használták.) A regény azonban nem csupán Hajj 28 éves koráig kíséri nyomon fejlődését, utána többször is szóba kerül a hét éves ciklusok említése (például amikor a férfi 50 éves, a regényben az áll, hogy a hetedik hét évén is túl volt...) (*Tufajl*, 1961).

### A tanulás, a megismerés formái

A muszlim tudósok nem csupán a lélek természetéről és részéről, a test és lélek kapcsolatáról és megismerésben betöltött szerepéről, illetve a tanulás alkalmas idejének megválasztásáról elmélkedtek, hanem a tanulás módjairól is. Az Ikhwán al-Szafá‘ tagjai például többféle megismerési formát különböztettek meg és fejtettek ki részletesen rájuk maradt leveleik tanúsága szerint. Eszerint a megismerés az érzékeléssel kezdődik. A gondolkodás (az értelem) munkája járul ehhez. Mindezt kiegészíti a bemutatás (kinyilatkoztatás) segítségével szerzett „tudás”, amelynek felhasználásával mindenki közelebb kerülhet a „másvilág” megértéséhez, a világ törvényeinek, a lélek valódi mibenvalóságának megismeréséhez. Írásaikban részletesen olvashatunk arról, hogy a bölcsesség elsajátításának igazi helye a lélek, mely jellegzetes tevékenységi formák révén segíti a világ valódi, igaz megismerését. Jellemző rá a gondolkodás, a reflexió, a megértés, a megfigyelés, a kompozíció (*tarkib*), az analízis és szintézis (*dzsam*‘), a szillogizmus (időben vagy térben távoli jelenségek értelmezéséhez), a physiognomia (a lények valódi természetének megértése), a teremtmények megértése az asztrológia törvényei alapján, a ma-

dárhangok utánzása (*zadzsr*), a hangok közvetítése, az előérzet, sugallat és a kinyilatkoztatás (*Marquet*, 1973).

A megismerésben – miként a fenti felsorolásból és egyéb levél-részletekből is kitűnik – a tudós társaság tagjai jelentős szerepet tulajdonítottak a hangok képzésének és felfogásának. Ennek az a gondolat volt az alapja, hogy a hang a lélek mozgásának nyomán keletkezik, a ritmus pedig az angyalok hangja, az égi létezők mozgásából ered. Mindez része a szférák zenéjéről szóló, az ókorból eredő és a középkorban is széles körben vallott elméletnek: ez a „zene” az akkori gondolkodók szerint tulajdonképpen egy sajátos nyelv, az egyedüli, amely illik a lélekhez. Minél magasabb régióban helyezkedik el egy-egy szféra, annál kifinomultabb és kellemesebb hangok keletkeznek ott. Az alsó, földi szférában élő lények zenéikkel, éneklésükkel, zsoltár- és Korán olvasásukkal azt a célt szolgálják, hogy minél inkább megismerhessék a Szellemet. A tanulásnak, nevelési folyamatnak így szerves része és ajánlott tevékenységi formája az ima, az Istent dicsőítő énekek és hangszeres zeneművek előadása. (Ezzel szorosan összefüggő adalék, hogy a középkori muszlimok (is) figyelembe vették hangszereik elkészítésénél az Univerzum(ok) felépítését. A húrok száma, színe például összefüggött a világmépünkkel, a négy elem tanával, és szimbolizálta elképzeléseiket az anyagi és szellemi létforma kapcsolatáról.)

*Ibn Szína* is – fentebb már idézett parabolikus történetében (*Avicenne*, 1953) – szimbolikus formában kifejtette, hogy milyen módjai vannak a megismerésnek. Szerinte ennek folyamata az érzékeléssel kezdődik. Érzékszerveinkkel azonban csak azt tudjuk felfogni, ami közvetlenül előttünk van, ám képesek vagyunk arra, hogy az érzékleteket később is felelevenítsük. Az agyunk olyan, mint egy kincstár, benne őrizzük a már nem érzékelhető dolgokat. Egy, a műhöz írt perzsa kommentár szerint az agyban különböző üregek vannak, olyan is például, ahol a „cselekvő képzelet” található. Ebben „összekeverednek” az érzékelt formák és jelenségek, agyunk ezeket koordinálja, újraalkotja, részletekből építkezik. Az ily módon alkotott „ismeretekből” viszont sok a hamis, a csalóka. Ennek az a valódi oka, hogy amíg a lélek a testtel együtt létezik, nem lehet tökéletes ismerete az „Igazi Valóságról”, mert a test mint függöny eltakarja azt. (Egy másik megfogalmazás szerint minden dolog, amit az ember észlel/érezkel olyan, mintha fátyolon át nézné.) A különböző lélekrészekről azt tanította, hogy azok sohasem működnek egymástól elkülönülve, csakis együttesen, nem is lehetséges szétválasztani őket. A megismerésben a lehető leginkább a magasztos, a misztikus világ (a túlvilág) felé kell fordulni, mert ez felel meg legjobban a lélek valódi természetének. A tudós szerint a világtörténelemben éltek már olyan személyek (például a próféták), akik annyira erős lélekkel bírtak, hogy a megismerés során nem csupán az anyagi világot tudták érzékelni, hanem a túlvilágról is tudtak „tapasztalatokat” gyűjteni, és azokat közvetítették embertársaiknak. Fontos tanítása volt az „isteni igazságokkal” kapcsolatosan, hogy azok sohasem lehetnek csak szűk, zárt körben ismert tanítások, mindig az egész közösséghez tartozóak.

Mint több más középkori muszlim szerző, úgy *Ibn Szína* is kifejtette a különböző (összesen tíz) égi szférához tartozó „intelligenciák” különbözőségét, és leszögezte, hogy minden intelligencia a saját szférájához kötődik. Tanítása szerint egyedül Allah az, aki semmiféle helyhez nem kötött és mindenütt jelen van, s akinek hatalmasságát senki nem tudja elképzelni, mert földi ésszel nem érhető fel.

Ugyanehhez a gondolathoz jutott el *Ibn Tufajl* is. Korábban már említett regényében is találkozhatunk a megismerés különböző formáival, ezek összevetésével, életkori sajátosságokhoz kapcsolásával, s a leírás végén a Legfelsőbb „természetének” jellemzésével.<sup>2</sup> A mű főhőse, Hajj, élete során a kognitív megismerés különböző fokozatain megy át. Csecsemőkorában egy gazella gondozza és szoptatja, két éves kora után megtanul járni, és mindenhová követi „pótanyját”. Kisgyerekként megismeri a körülötte lévő növényeket és állatokat, és megfigyeli azok jellemző tulajdonságait. Rádöbben saját védtelenségére a szarvakkal, karmokkal és patákkal szemben, és úgy ítéli meg gyengeségét, mint valamilyen testi fogyatékoságot. Hét éves korára azonban levelekből és botokból eszközöket készít magának, és rájön arra, hogy milyen ügyesen tudja használni a kezét.

A mű további részeiben Hajj eljutott a lélek fogalmáig, és megállapításokat tett az idegrendszer működésével kapcsolatban. A világ megfigyelése során az empirikus és technikai jellegű megismerésen át a spekulatív megismerésig ért; fizikai, matematikai és metafizikai részeket iktatott ezen a ponton művébe a szerző. Hajj a különböző természeti jelenségeket vizsgálva végül is arra a következtetésre jutott, hogy minden történés mögött kell, hogy legyen valamilyen kiváltó ok, és minden formának van teremtője. *Ibn Tufajl* (1961) szerint a világ mozgása öröknek tételezhető, mivel sohasem létezett az a nyugalmi állapot, amelyből az egész mozgás kiindult. A mozgás mögött álló „hajtóerő” azonban szükségképpen végtelen, és nem testben lakozik, testi minőségekkel nem is lehet felfogni vagy megközelíteni. A műben tehát Hajj így jutott el a körülötte lévő dolgok megismerésétől a misztikus Isten-felfogásig, 35 éves korára.

*Ibn Khaldún* Muqqadima című művében szintén a világról való ismeretszerzés több fajtáját különböztette meg. Ennek legalacsonyabb szintje szerinte az érzékelés útján történő tapasztalatszerzés, mely nem csupán az emberre, hanem más élőlényekre is jellemző. „Az élőlények arról, ami lényegükön kívül van, tudomást szerezhetnek a külső érzékszervek révén, amikkel Allah ruházta fel őket: így a hallással, a látással, a szaglással, az ízleléssel és az érintéssel.” (*Khaldún*, 1994. 434. o.) Az embernek azonban gondolkodó képesség is megadatott, amely „azokkal a képekkel foglalkozik, amelyek túl vannak az érzéki észlelésen és azon a tevékenységen, amelyet az ész végez azokkal az analízis és a szintézis során. Ez az *af'ida* („szívek”) értelme a Koránban: »És adott nektek hallást, látást és szíveket.« Az *af'ida* a *fu'ád* többes száma. Itt a gondolkodó képességet jelenti.” (*Khaldún*, 1994. 435. o.). Erre, a gondolkodás képességére akkor tesz szert az ember, ha az „állati jelleg” már teljesen kifejlődött benne. Ezen belül leírta a megkülönböztető, a tapasztalati és az elmélkedő értelmet. Művében az emberi értelemről eredő (*'aklijját*) tudást elkülönítette attól, amelyik a hagyományokból származtatható (*naklijját*) (idézi *Tibawi*, 1976). Ez utóbbi esetében nincs helye az értelemnek, ezt a fajta tudást egyszerűen tovább kell adni nemzedékről nemzedékre (kivéve azokat az ismereteket, melyek tartalmának vallásos alapelvekhez való kapcsolódása csak analógiás úton érthető meg).

<sup>2</sup> Ezen a helyen szeretnénk megjegyezni, hogy regénye hőseit éppúgy hívják, mint *Ibn Szína* fentebb már említett parabolájának szereplőit. A két mű között azonban nincs lényegi (tartalmi) kapcsolat, *Ibn Tufajl* regénye nem a korábbi mű kibővítése. *Hajj Ibn Jakzán* annyit tesz: Eleven, Éber fia.

## A sarkalatos erényekről

A muszlim (nevelés)filozófiai munkák egyik központi kérdése volt mindig is az, hogy melyek tulajdonképpen a legfőbb, a sarkalatos erények, hogy milyenné is kell(ene) válni a nevelés során az embernek.

A muszlim területeken kifejtett erénytanok a hitvallással (*saháda*) kapcsolódnak össze, így az erkölcs megkérdőjelezése az iszlámban egyszerűen anomália. Az egyéniség meghajol a hagyományok, a közösség szabályai előtt, és az az erkölcstani mű, amely túlzottan magán viseli szerzője gondolkodásának nyomait, „reform” igénnyel lép fel, gyanúra ad okot. A Korán erkölcsökkel, viselkedéssel, tiltott dolgokkal kapcsolatos részeit értelmezéséről számos vitát folytattak a középkori jogtudósok. Kérdés volt számukra például az, hogy az Allah által teremtett dolgok vajon a teremtés óta oszlanak-e tiltott vagy nem tiltott csoportokra. A gondolkodók szerint az az ideális társadalom, amely elrendeli a jót és tiltja a rosszat, csak hogy nem volt könnyű minden konkrét esetben meghatározni azt, hogy mi a „jó” és mi tekinthető „rossznak”. Talán ezzel is magyarázható, hogy a Koránon és hadiszokon nyugvó erénytan számos egyéb forrásból is táplálkozott a középkorban – elsősorban *Szászánida Irán* szellemi hagyatékából, illetve a görög, római, indiai etikai művekből. Ki kell emelni az iszlám által meghódított területek népeinek örökségét is, a közmondásokat, anekdotákat, parabolákat és maximákat, amelyek beépültek a „muszlim” erkölcsstanokba, antológiákba.

Az iráni mazdaizmus hatására számos szerző értekezett arról, hogy mi a jó és mi a rossz. Az iráni gondolkodásnak ez a dualista jellege több muszlim gondolkodó (pl. *Miszkovajh*) műveibe átkerült. A mazdaizmus tanításai szerint a régebbi korok emberei jobbak, erkölcsösebbek voltak, közelebb álltak a Teremtőhöz, uralkodóként csakis az „igazság királyait” túrték meg a népek. Szerintük az igazság a legfőbb, a valóban sarkalatos erény, ez az orvosság a világ valamennyi problémájára. Úgy hitték, az isteni törvény nem valami kívülről rátelepedő, külső kényszer az ember vállán, hanem inkább lehetőség a tökéletesedésre, amely segítségével az ember (a jó zászlaja alatt) megvívhatja nap mint nap küzdelmét a rossz (az igazságtalanság) ellen. Az ember szabadsága abban áll, hogy választhatja az erény, a tökéletesedés útját a túlvilági boldogság, a teljes értelemben vett egészség érdekében. Az erkölcsről szóló, a Példabeszédek könyvéhez hasonló iráni művek neve *khiszál* volt („a jó darabkái”). Az ‘Abbászidák alatt az iszlamizálódó iráni gondolkodás nagy hatást gyakorolt a(z arab) muszlimokra, mert az iráni titkárok, írók által használt irodalmi nyelv és műfajok, ezek tartalma vonzó volt, főként a művelt emberek számára. Ugyanakkor az is nyomon követhető, hogy – éppen az erények kapcsán, illetve az isteni és természeti kauzalitás vonatkozásában – milyen nagy volt a muszlim vallásjogi szakértők ellenállása.

Az Ikhwán al-Szafá‘ tagjai leveleikben úgy fogalmazták meg, hogy a rossz tulajdonképpen nem más, mint „a jó hiánya”, a „tökéletlenség”. Az isteni Teremtés tökéletes: formát (lényezet) adni az anyagnak, életet teremteni mindig jó. Véleményük szerint a rossz csakis ebben a lenti világban létezik, véletlenszerűen. Három fő formája van: a fájdalom, az agresszivitás és a gonosz cselekedetek. A teremtményeknek minduntalan törekedniük kell a jóra (a tökéletesedésre), mert csakis ez teszi lehetővé számukra, hogy elérjék a boldogságot, amelynek két fő formája van: égi és földi. Kifejtették, hogy az

egyén fejlődése éppen ezért elválaszthatatlan erkölcsi fejlődésétől. Erkölcs nélkül, a jóra való szüntelen törekvés nélkül nem tud kiteljesedni senki (*Marquet*, 1973). Az erényről e levelek nem, mint valami mindentől független, egy szóval kifejezhető jelenség szólnak, hanem komplex módon tárgyalják azt. A megismerésre törekvés, a tiszta cselekedetek és gondolatok, a szép jellem vezethetnek az erényes élethez. Ezek kiteljesedését azonban több tényező is befolyásolja: (*Galénosz* alapján) a testnedvektől függő temperamentum, a földrajzi terület és az időjárási klíma, a vallás, amelyben az ember felnevelkedett, végül a születéskor lévő és az élet során jelenlévő kozmikus hatások (asztrológiai jellemzők). A társaság tagjai szerint a negyedik a legnagyobb jelentőségű az erkölcsi fejlődés tekintetében. Ha nem teljesül a jó, akkor rossz tulajdonságok alakulnak ki az emberben, úgymint: büszkeség, irigység, igazságtalanság, hiúság, agresszivitás, önzés stb. A társaság tudós imámjai a gyakorlati erkölcs kialakításához is adtak tanácsokat, az egyén és a társadalom szempontjából is, ami érthető, hiszen az ideális társadalom kimunkálásán fáradoztak. Ebben a környezetben igen jelentős volt az antik görög etika hatása is. *Miszkaavajh* például a sarkalatos erényekről írván egyértelműen az ókori görög bölcsekre, főként *Platónra* (1988) és *Arisztotelészre* (1971) támaszkodott. Etikái értekezésének központjában áll az a gondolat, miszerint csakis az juthat el a nevelés-nevelődés útján ezen erények birtoklásáig, akinek lelkében egyensúly, harmónia van. A *mértékletesség* erénye (*'iffa*) nem más, mint az az állapot, amikor a műveletlen lélekrész aláveti magát az értelmes lélekrész vezetésének. Így létrejön az *önuralom* (*hilm*), ami a *bátorságot* (*sadzsa'*) kíséri. Ez a három erény hívja életre azt az erényt, amely legközelebb visz a beteljesedés és a tökéletesség állapotához, az *igazságosság* (*'adala*) erényéhez. Ezek közül az erények közül bármelyik kisugárzik azokra, akik a velük rendelkező ember körül élnek, és nemzedékek múlva is emlegetik ezeket a személyeket (*Chabchoub*, 2002).

A fent említett erényekről – legalábbis részben – a hadiszokban is szó esik. Az önuralom mellett talán a szerénység és az irgalmasság a leginkább kiemelt erény; a nagyképű, büszke, beképzelt, érzéketlen és kegyetlen emberek halál utáni sorsa a pokol. Ugyanakkor az is több helyen olvasható a hagyományokban, hogy a jó jellemnél többet ér az Isten előtti megítélésnél az, ha valaki hisz. A hadiszokban természetesen *Mohamedet* jellemzik úgy, mint legkiválóbb jellemű személyt az emberek között. Szerénysége, önuralma, józansága, bátorsága, egyszerű életvitele, jámborsága, Allah iránti alázatossága, nagylelkűsége gyakorta ábrázolt jellemvonás. Az ő példáját kiemelve, és más, vele kapcsolatosan nem sorolt erényeket körvonalazva számos muszlim író munkájából kibontakozik az iszlám kívánatos emberképe. Egy aforizmában, melyben *al-Ghazáli* (1964. 136. o.) *Málík Dínár*-t idézte, például ez olvasható: „Hogyan lehet az (ember) dísz a tudás, a bőkezűség és a bátorság? A tudás igazmondást szül, a bőkezűség derűt, a bátorság pedig könnyörületességet a győzelem után.”. Ezzel egybecsengő, bár részben más tartalmú útmutatásokat nyújtanak a királytükörök, többek között *al-Ghazáli* „Názimát almulúk” című könyve. Eszerint például *Dzsúnán Dasztúr* azt mondta egyszer, hogy az öt helyes, temperamentumtól függő erény a hűség, az udvariasság, a szerénység, a bőkezűség és az igazmondás (idézi *Ghazáli*, 1964).

*Szá'dí* műveiben hasonló és még további erényekről is olvashatunk, mint például a megelégedettség, a türelem, az ősök példájának megbecsülése, az irgalmasság, az állhatatosság, a becsületesség. Ezek tükröződnek az alábbi maximákban: „A türelem sikerre

vezet, a sietség a csalódáshoz.” „A türelem keserű, de édes gyümölcsöt terem.” „Ha becsületes vagy, nem kell félned a felügyelőtől.” „Tíz koldus is ehet egy asztalnál, de két kutya ritkán tud ugyanabból a tányérból. Add oda a kapzsi embernek az egész világot, mégsem lesz elégedett, adj az elégedettnek egy darab kenyeret, megerősödik tőle.” (*Nakosteen*, 1964. 112. és 115. o.).

A muszlim pedagógiai művekben – szintén ókori görög és későbbi perzsa művek tartalmához hasonlóan – nem csupán direkt módon olvashatunk arról, hogy melyek a legfőbb erények, a kívánatos, kialakítandó jellemvonások, hanem arról is találunk részleteket (miként a fentebb már idézett Ikhwán al-Szafá‘ tagjainak leveleiben), hogy mi az „erkölcstelenség”, az „ostobaság”, a „tudatlanság” lényege, melyek is azok a „vétkes”, amelyeket elkövetve az ember nem lehet tökéletes muszlim, mert megszegi általuk a fő erényeket. A példázatok gyakran felidéznek – a muszlim tanítók szavai mellett – *Hippokratész*, *Szókratész*, *Galénosz* gondolatait is, sőt helyenként a Tóra, sőt a keresztény tanítások „átiratai” is megfigyelhetők e tárgyban.

A tudás, a tanulás a muszlim gondolkodók szerint – miként fentebb már utaltunk rá – nagyban hozzájárul a pozitív emberi tulajdonságok kialakításához. Vele legyőzhető a gyávaság, a fősvénység, a tékozlás, a szabadosság, az önteltség. *Abú Hanifa* egy költeménye szerint: „Aki mindent megtesz azért, hogy megszerezze a túlvilági élethez szükséges ismereteket, annak bőségesek lesznek erényei.” (idézi *Zarnuji*, 1991. 44. o.). *Al-Zarnúdzsi* szerint aki tanul, annak erényei azért nemesednek, mert ha Istenhez közelebb jut, nem fog már félni attól, ami Allahnál kisebb, csakis az Istent féli majd, ez pedig megakadályozza őt abban, hogy rosszat gondoljon vagy bűnös dolgot cselekedjen. Művében külön fejezetet szentelt az Allahban való hit jelentőségének. A szorgalomról, állhatatosságról, a tanulás érdekében tett lemondásról ezt írta: „aki kitartó a munkájában, annyi örömet talál majd a tudásban, ami felülmúlja a világ minden más gyönyörűségét.” (*Zarnuji*, 1991. 79. és 82. o.)

Több olyan, erényekről, helyes viselkedésről íródott mű vagy műrészlet is ránk maradt, amelyek speciálisan a leendő uralkodók nevelésével kapcsolatosak. Különösen a királytűkrökben illetve az utópiákban találhatunk nagyon sok részletet arról, hogy hogyan és miért fontos az állam vezetői esetében a sarkalatos erények kialakítása; és hogyan függ össze a leendő uralkodók nevelése a közösség boldogulásával, boldogságával. *Szá’di* egyik maximája szerint egyszer egy király egy művelt, és nagy tudású, igen jó hírű tanítóra bízta fiát, a trónörököszt. A herceg egy idő után panaszkodni kezdett apjának a tanító durva fegyelmezési módszerei miatt. A király megkérdezte, vajon miért bánik fiával keményebben, mint a többi gyerekekkel. Erre a tanító így felelt: „az, hogy az uralkodó mit tesz vagy mond, fontos, mert vágyai és szavai mindig is a közérdeklődés és csodálat tárgyai lesznek, egy közszereplő semmilyen cselekedetei vagy szavai sem maradnak visszhang nélkül sosem. Egy koldus vagy egy csavargó akár ezernyi neveltlenséget is elkövethet anélkül, hogy társai szóvá tennék. Ám ha az állam feje egyetlen bolond szót is kiejt vagy a legcsekélyebb hibát is elköveti, az elvétett szó vagy a nem illendő cselekedet kontinensről kontinensre fog visszhangozni. Ezért sokkal nagyobb szigort kell felmutatni egy herceg nevelése során, mint a köznép fiainál.” (idézi *Nakosteen*, 1964. 108. o.) *Szá’di* műveiben gyakran szerepel ez a téma, folyamatosan annak kiemelésével és hangsúlyozásával, hogy a világi hatalom, a vagyon alatta állnak a lelki értékeknek. Egy kö-

vetkező maxima szerint például „egy királynak szokása volt, hogy ellátogasson a remetékhöz. Egyik, látván a király viselkedését, ezt mondta: »Ó, király, ezen a világon a te vagyoned alatt állunk, de felülmúlunk téged vidámságban, egyenlőek vagyunk veled a halálban és túl fogunk szárnyalni téged a Feltámadás napján.«” (idézi *Nakosteen*, 1964. 132. o.), továbbá „Tíz koldus is elalhat egy gyékényen, de két király nem élhet ugyanabban az országban” és „az uralkodó kötelességei közül egyik a nagylelkűség, hogy az emberek köréje gyűljenek; a másik az irgalmasság, hogy biztonságban érezzék magukat vele” és „ha egy uralkodó zsarnokká válik, saját uralmát ássa alá”, valamint „sokkal nagyobb erény a türelem, mint a harag” és „a hatalom (a kormányzat) van a népért, és sohasem a nép a hatalomért” (idézi *Nakosteen*, 1964. 134–135. o.).

### Az egészség komplex értelmezése

A muszlim (nevelés)filozófiai művekben az egészség komplex (testi-lelki-szellemi értelemben vett), egyrészt a görögök és rómaiak tanításaira (például a négy elem egyensúlyának tanára) visszavezethető, ugyanakkor napjaink egészségfelfogásával is rokonítható, sőt ez utóbbinál tágabb értelmű leírásával találkozhatunk. Azért fontos a nevelésfilozófiai témák között erről is szólni, mert egyrészt a muszlim nevelés célja tulajdonképpen a konkrét és átvitt értelemben vett egészséges (az „egész”) ember kialakítása, másrészt a muszlimok szerint a tudás gyarapítása egészségére ügyelő, teste és értelme működésével tisztában lévő embert kíván. A medicinális (főként dietetikai) tanácsok mindezek miatt teljesen természetes módon szervesülnek a pedagógiai művek szövegeinek mondanivalójához.

Az Ikhwán al-Szafá‘ tagjai szerint a test egészségének, egyensúlyának fenntartásához mindig mértékletesnek kell lenni mindenben. Keveset kell enni, el kell kerülni a nagy lakomákat, fő tápláléknak a tiszta vizet kell tartani. Ha a szervezet egyensúlya az időjárás (időváltás) miatt bomlik meg, gyógyanyagokkal kell segíteni. Ha a csillag- és bolygóállás okozza a zavart, a léleknek meg kell próbálni megnyugodni, mert úgysem tehet semmit. Kifejtették, hogy a testtel kapcsolatos higiénés szabályok a lelket, a jellemfejlődést is érintik. A lélek egyensúlyát segíti továbbá az alázatos, szerény viselkedés, a nyugalom, az alkalmazkodás, az álmodozás és az illúziók féken tartása (különösen a nők esetében), a haragtól és mások kritizálásától való tartózkodás, a szegények támogatása. A bűnösök, a gonoszak ugyanis sohasem érhetik el azt a harmóniát, amely szükséges a jellemfejlődéshez és az evilági és a túlvilági boldogsághoz. A bűnök tehát magát az elkövetőt sújtják leginkább (*Marquet*, 1973).

Más szerzők hasonló gondolatokat fogalmaztak meg az egészség, a teljes élet kapcsán. *Miskavajh* (idézi *Arkoun*, 1970) úgy gondolta, hogy az embert valamennyi, bármilyen szenvedély kibillenti egyensúlyából. (Ezért tartották más, muszlim orvosok például „betegségnek” a szerelmi érzést, mert felborítja a test és lélek egyensúlyát.) Csakis együttesen értelmezhető a test és a lélek egyensúlya, ez utóbbi „gyógyítására” a gondolkodást, a tanulást ajánlja. A tudás ugyanis nem csupán dísz a léleknek, hanem – mivel nem földi célokat szolgál – tisztító hatású erény, kiegyensúlyozottá és nyugodttá tesz, azaz hozzájárul az egészség-állapot eléréséhez, fenntartásához. *Miskavajh* gondolatai szerint egy igazi bölcs sohasem hagyja, hogy a külső (anyagi) világ bármely dolgai

nyugtalanítsák, vagy hogy valami miatt reménytelenségbe vagy túlzásokba essen. Szerinte a lélek egészsége önmagunk hibáinak felismerése nélkül sohasem lehet teljes. Az önismeret kapcsán érdekes (*Galénoszhoz* visszavezethető) gondolatot fejtett ki: ebben mindig jobb szolgálatot tehetnek az embernek az ellenségei, mint a barátai, mert ők felnagyítva tükröznek vissza minden hibát, így a legkisebbet is láttatják. A lélek legsúlyosabb betegségei, melyek az egész szervezet egészségét felborítják: a harag, a félelem és a szomorúság. Ez utóbbi szerinte mindig a világ valóságának hibás észleléséből fakad, amihez valami miatt makacsul ragaszkodunk. *Epiktétoszhoz*, és a sztoikusokhoz közel álló gondolatok szerint mindig segíthet a gondolkodás, az elmélkedés, a tudásra törekvés.

*Al-Ghazáli* hasonlóan gondolkodott az egészség kérdéséről. Egyik aforizmája szerint például *Buzurghmir* egyszer azt mondta: „az egészség négy dologból áll: a vallás, a test, a tulajdon és a család egészsége. Az egészséges vallás három dologból tevődik össze: 1., nem követni a szenvedélyeket 2., elfogadni Isten törvényeinek útmutatását 3., nem becsapni az embereket. A test egészsége az alábbi dolgokból áll: 1., keveset enni 2., keveset aludni 3., keveset beszélni. A tulajdon egészsége e három dologtól függ: 1., óvakodni a fősvénységtől 2., megosztani a vagyont másokkal 3., helyesen költeni a pénzt. A család egészsége a következő három dologból tevődik össze: 1., elégedetten élni 2., kölcsönösen segíteni egymást 3., egybehangzón engedelmeskedni a Magasságos Istennek.” (idézi *Ghazáli*, 1964. 142. o.).

*Szá'dí* a helyes viselkedés részletes jellemzése mellett a testi-lelki egészség kifejtését is adta fentebb már idézett műveiben. Szerinte a harag, a kapkodás (türelmetlenség), a lustaság, az irigység és a felfokozott vágyakozás megbetegítik az embert. Maximáiból világosan kiderül, hogy ókori elődeihez és muszlim kortársaihoz hasonlóan teljesen tisztában volt a lelki problémák egészség-romboló hatásával. Többször is figyelmeztetett rá, hogy a gonosz (rossz) cselekedetek is visszaszállnak az elkövető fejére, az elkövetett bűnök pedig az egész életet megmérgezik. Éppen ezért ezt tanácsolta: „Ha meg kell hoznod egy döntést vagy cselekedned kell, válaszd mindig a legkevésbé rossz megoldást” (idézi *Nakosteen*, 1964. 111. o.) és „egy jó cselekedet többet ér, mint ezer imádság” (idézi *Nakosteen*, 1964. 116. o.). Különböző változatokban régtől fogva létező és ma is gyakran hangoztatott mondás, hogy „ha elfogadod önmagadat, mások is elfogadnak majd téged” (idézi *Nakosteen*, 1964. 118. o.).

Az ember test-, lélek- és szellemként való felfogása, az egészség mint az egyén önmagával, a környezetével és Allahal való összhangjának értelmezése a pedagógiai gondolatokban is központi helyen áll. A tudás gyarapításáról, a tanulás hatékonyságának növeléséről is ezen egészség-koncepció keretei között gondolkodtak a muszlim tudósok, gyakran úgy, hogy a mindennapi gyakorlatban követhető életvezetési, táplálkozási és egyéb tanácsokat adtak. A tanulás eredményességével kapcsolatosan sok szerző kifejtette, hogy fontos a memória különböző módszerekkel való erősítése, a felejtés lassítása. Ezzel a témával összefüggésben gyakran ókori orvosok (főként *Hippokratész* és *Galénosz*) műveiből idéztek, a humorálpatólógia tanára támaszkodva. Bizonyos kijelentések (például a fokozott nyálképződés rossz hatása a memóriára) évszázadokon keresztül szerepeltek a pedagógiai művekben.



*Al-Ghazáli Galénoszt* idézve azt írta a „Tanácsok királyoknak” című művében, hogy „Galénosz szerint a feledékenység hét dologból ered: 1., kedves szavakat hallgatni anélkül, hogy a szívünkbe vésnénk azokat 2., a nyakcsigolya köpölyözéséből 3., pangó vízbe vizelésből 4., túl sok savanyú étel fogyasztásából 5., halott ember arcába nézni 6., túl sok alvásból 7., régi romok hosszasan való nézegetéséből.” (idézi *Ghazáli*, 1964. 140. o.). Ugyancsak *Galénosztól*, a római orvos „Gyógyszerek könyve” című művéből idézte *al-Ghazáli* az alábbi gondolatokat: „a felejtés olyan jelenség, amely az alábbi hét dologból ered: 1., a nyálból 2., a hangos hahotázással kísért nevetésből 3., sós ételek fogyasztásából 4., zsíros húsok evéséből 5., túl gyakori nemi érintkezésből 6., alváshiány miatti ki-merültségéből 7., (különböző) hideg és nedves anyagok fogyasztásából, amelyek ártalmasak és feledékenységet okoznak.” (idézi *Ghazáli*, 1964. 140. o.).

*Al-Zarnúdzsi* ugyanezen a nyomon haladt, amikor – nyilvánvalóan szintén *Hippokratész* és *Galénosz* tanításait, illetve a rájuk hivatkozó muszlim szerzőket alapul véve – diákoknak írt művében kifejtette, hogy az étkezés és a hőmérséklet, a testnedvek aránya, bizonyos orvosi beavatkozások és környezeti tényezők felelősek azért, hogy az ember mennyire marad egészséges, és hogy mennyire válik feledékennyé. Ő is egészében, a körülötte lévő világgal összhangban szemlélte az embert, magát a tanulót is. A tanulási (szélesebb értelemben véve egészségi) problémák okát pedig az egyensúly felbomlásában látta. A következőket írta: „A lustaság sokszor a túl sok nyálból és a testnedvekből ered, ezért a lustaságot úgy lehet leküzdeni, ha az ételek mennyiségét csökkentjük. Azt mondják, 70 próféta is egyetértett abban, hogy a felejtés a túl bőséges nyálnak köszönhető, s hogy a nyál akkor sok, ha valaki túl sok vizet iszik, ez pedig akkor következik be, ha túl sokat evett. A száraz kenyér felszívja a nyálat, és ugyanerre való az, ha valaki szárított fűgét eszik sótlan kenyérral, mert ezek is felszívják a nyálképződést fokozó felesleges vízmennyiséget. A fopiszkáló használata is csökkenti a nyálat, és javítja a memóriát és beszédképességet.” (*Zarnuji*, 1991. 70. o.). *Mohamed* kijelentésére hivatkozva, számos más ókori és korabeli szerző véleményével egybecsengően azt emelte ki, hogy minden tényező közül főként az étkezés az, ami befolyásolja az ember testi, lelki, szellemi állapotát, ennél fogva magának a tanulásnak (végső soron a jellemfejlődésnek) a sikerességét is. „Azt mondják, a teli gyomor lerombolja az értelmet. Hivatkoznak arra, amit Galénosz mondott: »A gránátalma teljes mértékben hasznos, míg a hal teljesen káros.« Viszont még mindig jobb egy kevés hal, mint sok gránátalma. Túl sokat enni: ez jelentős pénzköltést is jelent, jóllakás után enni pedig egyenesen káros. Aki túl sokat eszik, az megérdemli a büntetést a túlvilágon, és a falánk ember utálatos az egyenes lelkek előtt.” (*Zarnuji*, 1991. 70. o.).

A memória működése, az emberi értelem teljesítménye a muszlimok írásai szerint azzal is szerves összefüggésben áll, hogy milyen a tanuló jelleme és hogy milyen cselekedetei, gondolatai vannak. A rosszindulat, a mások iránt tanúsított közönyösség vagy harag, a pénz hajszolása, a világi örömeikben való elmerülés éppúgy rontják a memóriát és gyorsítják a felejtést, mint a falánkság és a lustaság. Az ember akkor lehet egészséges, ha testére és lelkére is ügyel, mert szelleme is csak így lesz ép.

Kéri Katalin

## Összegzés

Az európai nyelveken hozzáférhető, a nevelés különböző kérdéseiről szóló régi muszlim művek gazdag kincsestárat jelentenek a múlt kutatója számára. Jóllehet, a nevelésfilozófia és a nevelésetika mint önálló tudományterület főként csak az elmúlt két évszázadban körvonalazódott, a forráskutatás rávilágít, hogy már az ókorban és a középkorban is milyen fontos gondolatok születtek ebben a körben.

Az iszlám világának különböző helyszínein és korszakaiban keletkezett pedagógiai írások rendszerezett, az ókori (főként görög) tanításokra épülő, ám továbbvitt és újra-gondolt, a muszlim tanításokhoz igazított gondolatokat tartalmaznak. Ezek megismerése a neveléstörténet-írás előtt álló egyik fontos feladat. Bár jelen tanulmány az európai nyelveken hozzáférhető muszlim források csoportjára épült, megjegyzendő, hogy máig több tucatnyi, európai nyelveken nem hozzáférhető egykori arab, perzsa, török és más, keleti nyelven írt pedagógiai munka is megismerésre vár kontinensünkön. Egykor, valószínűleg a távolabbi jövőben ezeket is felhasználva készülhet egy, a teljességhez jobban közelítő összefoglalás a középkori neveléstörténetről.

## Irodalom

- Maróth Miklós (2000, szerk.): *Arab filozófia: szöveggyűjtemény* (egyetemi jegyzet). PPKE BTK, Piliscsaba.
- Arisztotelész (1971): *Nikomakhoszi etika*. Helikon Kiadó, Budapest. Ford.: Szabó Miklós, jegyzeteket írta: Simon Endre.
- Arkoun, M. (1970): *Contribution à l'étude de l'humanisme arabe au IVe/Xe siècle: Miskawayh philosophe et historien*. VRIN, Paris.
- Avicenne, H. (1953): *Le récit de Hayy Ibn Yaqzan. Commission Des Monuments Nationaux de l'Iran – Département d'iranologie de l'Institut franco-iranienne*. Trad.: Corbin, Henry, Teheran.
- Chabchoub, A. (2002): Miskawaieh. In: *Premiers pédagogues: de l'Antiquité à la Renaissance*. dir.: Jean Houssaye, ESF, Paris. 175–188.
- Germanus Gyula (1964): Középkori arab földrajzirók. In: *Ibn Battúta zarándokútja és vándorlásai*. Gondolat, Budapest. Vál.: Boga István; Ford.: Boga István és Prileszky Csilla.
- Ghazáli, al- Abú-Hámíid Mohammed (1964): *Counsel for Kings*. Oxford University Press, London, New York, Toronto. Trad.: Bagley, F. R. C.
- Gil'adi, A. (1992): *Children of Islam. Concepts of Childhood in Medieval Muslim Society*. St. Martin's Press, New York.
- Gilson, E. (1981): *Les sources greco-arabes de l'Augustinisme avicennisant suivi de Louis Massignon*. VRIN, Paris. 39–51.
- Khaldún, I. (1994): *Bevezetés a világtörténelembe*. Osiris, Budapest. Fordította: Simon Róbert.
- Miskawayh, I. és Muhammad, A. I. (1987): *A boldogságról*. Európa, Budapest. Fordította: Maróth Miklós.
- Miskawaieh, I. (1969): *Traité de l'éthique*. Institut français de Damas, Damas. Trad.: Mohammed Arkoun.
- Tufajl, I. (1961): *A természetes ember*. Gondolat, Budapest. Fordította: Katona Tamás.
- Kéri Katalin (2004): Muszlim nevelésügy a nyugati neveléstörténet-írásban. *Neveléstörténet*, 3–4. sz. 5–22.
- Maróth Miklós (1983): *Arisztoteléstől Avicennáig*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

#### A középkori muszlim nevelési irodalom főbb témái

- Maróth Miklós (1992): Greek philosophical tradition in Islam. In: *Acta classica Universitatis Scientiarum Debreceniensis*. **28**. 107–121.
- Maróth Miklós (2003, szerk.): *Problems in Arabic Philosophy*. Avicenna Inst. of Middle Eastern Studies, Pilisescaba.
- Marquet, Y. (1973): *La philosophie des Ihwan al-Safa de Dieu à l'homme*. Université de Lille III., Lille.
- Nahil, A. (2000): Syria. In: Kadriya, S. és Dodde, N. L.: *International Handbook on History of Education*. Orbita, Moscow.
- Nakosteen, M. (1964): *History of Islamic Western Education A. D. 800–1350*. University of Colorado Press, Boulder.
- Platón (1988): *Az állam*. Gondolat, Budapest. Fordította: Jánosy István.
- Prileszky Csilla (2000, ford.): *Az Ezeregyéjszaka meséi I. kötet*. Atlantisz, Budapest.
- Scherer, G. H. (1933): *Al-Ghazali's Ayyuha 'l-walad (O youth)*. The American Press, Beirut.
- Shalaby, A. (1954): *History of Muslim Education*. Dar al-Kashshaff, Beirut.
- Tibawi, A.-L. (1976): *Arabic and Islamic Themes*. Luzac & Company Ltd., London.
- Zarnuji, B. A-D., al- (1991): *Instrucción del estudiante: el método de aprender*. Libros Hiperión, Madrid. Trad., introd.: Kattan, Olga.

### ABSTRACT

#### KATALIN KÉRI: MAJOR THEMES IN MEDIAEVAL MUSLIM LITERATURE ON EDUCATION

To our knowledge, no Hungarian publication on the history or philosophy of education has attempted to give a review of major themes in mediaeval muslim thinking on education. The present study gives an outline of the related results of several years of research, a summary of the education-related thinking of authors of the major philosophical works between the 10<sup>th</sup> and 15<sup>th</sup> century, with excerpts from these sources. Al-Ghazali, al-Zarnúdzsi, Sa'di, Ibn Sina, Ibn Miskawajh, and the philosophers of the Ikhwan al-Safa' discussed at length the importance of knowledge and learning, as well as the possible ways to arrive at wisdom. In their works they investigated the constitution of the soul and the relationship between body and soul. They identified the characteristics of health and gave practical advice to its achievement. They wrote on the proper time for studying and noted the characteristics of different phases of the life cycle. An awareness of their thinking may contribute to a more subtle understanding of the history of European education, as well as to an understanding of cultural phenomena in present day Islam.

Magyar Pedagógia, **104**. Number 409–427. (2004)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kéri Katalin, PTE BTK, H–7624 Pécs, Ifjúság útja 6.



## A PEDAGÓGIAI SZÖVEGEK ANALITIKUS VIZSGÁLATA – A SZAVAK SZINTJE

**Kojanitz László**

*Tankönyv és Taneszköz Kutató és Fejlesztő Intézet*

A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálatának legfőbb terepe mindeztáig a tankönyvek világa volt. Leginkább a tankönyvek vizsgálata során dolgozták ki azokat a módszereket, amelyeket egy új kutatás megtervezésekor érdemes lehet figyelembe venni. E tanulmányban igyekszem részletes áttekintést adni a pedagógiai szövegek szókincsét, szóhasználatát vizsgáló kutatási eljárásokról és tapasztalatokról.

### **A pedagógiai szöveganalízisek tárgya, célja, szintjei**

Az ismeretek továbbadásához, közvetítéséhez iskolában használt szövegek pedagógiai célt szolgálnak. Ilyen értelemben pedagógiai szövegnek tekintendők nemcsak a tankönyvek és munkafüzetek, hanem az elektronikus tananyagok, a videofilmek, az Internetről gyűjtött háttéranyagok, vagy újságokból származó cikkek is. Az utóbbi kettőt az különbözteti meg a többitől, hogy eredetileg nem az oktatás céljából készítették őket. Az ilyen életből vett ismeretforrások egyre inkább felértékelődnek az iskolai gyakorlatban, azonban csak akkor tudják hasznosan betölteni a szerepüket, ha megfelelnek a pedagógiai szövegekkel szemben támasztott igényeknek. Ezért a tanulhatóság vizsgálata szempontjából érdemes a pedagógiai szövegek fogalmát tágra értelmezni (*Selander, 1991*).

A tankönyvkutatáson belül régóta önálló kutatási területet jelentenek a tankönyvanalízisek. Közös lényegük, hogy a tankönyvek objektív elemzéséhez és értékeléséhez előre meghatározott szabályok szerint számszerűsíthető adatokat gyűjtenek a tankönyvek különböző összetevőiről (*Mikk, 2000*). Ezek az analízisek nagyon sokfélék lehetnek, s egymástól jelentősen eltérő kutatási célokat szolgálhatnak. Például a tankönyvek tartalmának összehasonlításakor mérhetővé lehet tenni, hogy a különböző témák milyen sűrűséggel (*frequency-analysis*), milyen jellemző kapcsolódásokkal (*contingency-analysis*), milyen terjedelemben (*room-analysis*), milyen értéktartalommal (*value-analysis*) jelennek meg (*Laubig és mtsai, 1986; Dárdai, 2002*). A tankönyvek illusztrációinak összehasonlításakor is érdemes számszerűsített eredményekre támaszkodni (*Kojanitz, 2003b*). Analízissel pontosan fel lehet tárni, könnyen értelmezhető módon be lehet mutatni, hogy a tankönyvek tartalma, kérdései, feladatai mennyire állnak összhangban az előírt tanulási követelményekkel (*Kojanitz, 2003a*). Hasznos lehet ez a vizsgálati módszer azokban az

esetekben is, amikor a kutató arra keresi a választ, hogy a tankönyv minden tőle elvárható funkciójának megfelel-e. Az ismeretátadáson kívül megfelelő feltételeket nyújt-e az ismeretek alkalmazásának gyakorlásához, a tanulás tanulásához, az értékre neveléshez vagy a gondolkodás fejlesztéséhez is.

E tanulmány elősorban az érthetőség, tanulhatóság problémájához kapcsolódó analitikus kutatásokról, kutatási módszerekről ad áttekintést. Az ezen irányú kutatások azt igyekeznek feltárni, miként lehet a pedagógiai szövegek tulajdonságait mérhetővé tenni, illetve, hogy melyek azok a mérhető szövegtulajdonságok, amelyek leginkább hatással vannak a tanulók olvasásértési és tanulási teljesítményére. Ezen összefüggések feltárása, s egyes bemérhető szövegtulajdonságok indikátorokként történő használata segítséget adhat annak eldöntéséhez, hogy egy szöveg jól tanulható-e, illetve, hogy összhangban van-e a tanulók képességeivel. Az ilyen típusú elemzések és értékelések nagy előnye, hogy lehetőséget ad a hibák kijavítására még azt megelőzően, hogy a tanulók elkezdjenék a kész tankönyveket használni.

Bármilyen pedagógiai szöveg eredményes használatának elengedhetetlen feltétele, hogy azt a tanulók megértsék. A szövegben olvasottak alapján helyesen össze tudják rakni a szerző által közvetíteni kívánt gondolatokat, gondolatsorokat. Ez a rekonstrukció sohasem lehet tökéletes, de a pedagógiai szövegek esetében elvárható, hogy csak nagyon kevés gondolat maradjon kétértelmű vagy homályos az olvasó számára. A pedagógiai szövegek tanulhatóságának vizsgálata alatt elősorban a szövegek érthetőségét befolyásoló összetevők feltárását és értékelését értjük. A jó pedagógiai szöveg azonban nemcsak érthető, hanem érdekes is, azaz szükség van azon kutatások áttekintésére is, amelyek a tanulói érdeklődés felkeltése és fenntartása szempontjából vizsgálják a szövegeket.

Az a szöveg, amit nem értünk, nem lehet érdekes sem. De a túlzottan könnyen érthető szöveg sem az. Az érthetőség és érdekesség együttes igényének kielégítése nem könnyű feladat. A szerzőnek ezért ügyelnie kell arra, hogy a tartalom és fogalmazásmód ne legyen se túl bonyolult, se túl egyszerű, mert mindkettő az érdekesség, az „optimális hír-érték” rovására megy (Mikk, 2000; Nagy, 2000). Az érthetőséget is túlzásba lehet vinni, erre a problémára a pedagógiai szöveganalízisen alapuló értékelések és ajánlások megfogalmazásakor is érdemes odafigyelni.

A pedagógiai szövegek analizésén alapuló adatok nélkül nem képzelhető el tudományos értékű kísérleti tankönyvkutatás. Ahhoz, hogy a különböző tankönyveket használó tanulók teljesítménykülönbségeit helyesen értelmezni lehessen, szükség van a kísérletben kipróbált tankönyvek szövegjellemzőit tükröző adatsorokra.

A tanulói kísérletekkel összekapcsolt kutatásoknak többféle módszere is kialakult. A leggyakoribb ezek közül az, amikor a kísérletben felhasznált szövegvariációk jellemzőit (pl. az alárendelő összetett mondatok aránya, a mondatok és szavak átlagos hosszúsága, az elvont jelentésű főnevek sűrűsége) előre bemérik. S miután a tanulók e szövegekkel különféle feladatokat végeznek el, sor kerülhet a tanulói teljesítmények és a szövegvariációk jellemzőit tükröző adatok statisztikai módszerekkel történő összevetésére. Csak ezen az úton ellenőrizhető azon feltételezések helyessége, amelyek például az alárendelő és mellérendelő mondatok olvasásértés befolyásoló szerepével kapcsolatban is sokszor megfogalmazódnak. A tanulói teljesítmények és a különböző szövegjellemzők adatai között kiszámolt korrelációs koefficiensek összehasonlítása során kiderülhet, melyek a

szövegértést leginkább befolyásoló szövegjellemzők. Ezek felhasználásával úgynevezett olvashatósági képlet (readability formula) is készülhet (Flesch, 1946; Mikk, 2000). Az olvashatósági képlet egyrészt meghatározza, hogy milyen szövegtulajdonságok bemérése lehet hasznos egy pedagógiai szöveg nehézségi szintjének megállapításához. Másrészt egy speciális számítási módszert is ad, amelynek révén az általunk vizsgált szövegre jellemző mérőszámhoz (index) juthatunk, s amelyet a korábbi tanulói kísérletek eredményeként meghatározott határértékekkel is összehasonlíthatunk. Az olvashatósági képlettel kiszámolt mérőszám segítséget ad ahhoz, hogy eldöntsük: a szöveg komplikáltsága összhangban áll-e a tanulók életkorával, képességeivel, vagy sem (Fry, 1977). Sok elméleti és gyakorlati kritika is megfogalmazódott már ezzel az értékelési módszerrel kapcsolatban. Több kutató (Baker, Atwood és Duffy, 1988; Bruce és Rubin, 1988) azért kérdőjelezi meg az olvashatósági képletek alkalmazhatóságát, mert úgy gondolják, hogy a tanulói eredmények alakulásában az adott olvasási (tematikus és olvasói) kontextusoknak döntő szerepe van. A kritikák másik része az olvashatósági képletek alkalmazásának kedvezőtlen hatásaival függ össze. Az olvashatósági képletek gyakorlati alkalmazása az Egyesült Államokban vált a legáltalánosabbá. Több államában az ilyen olvashatósági képletek meghatározó szerepet kaptak a tankönyvi jóváhagyásban is. Sok szakértő szerint (Thomas B. Fordham Institution, 2004) ennek hatására a tankönyvek nyelvezete túlzottan leegyszerűsödött, s a tartalmi elemekről a formai elemekre helyeződött a hangsúly a tankönyvek készítésekor.

Az optimálisnak tekinthető szöveg jellemzőinek meghatározása történhet úgy is, hogy először kiválasztják azt a szövegváltozatot, amellyel a tanulók a legjobb eredményt tudták elérni. E szöveg analízissel bemért paraméterei szolgálhatnak később viszonyítási pontul más szövegek alkalmasságának megítéléséhez (Klare, 1985).

Egy másik kutatási irányzat a tanulók által készített szövegek komplikáltságát veszi viszonyítási alapul. Abból a feltételezésből kiindulva, hogy a tanulók által használt mondat szerkezetek nem jelenthetnek különösebb problémát olvasás közben sem. Az aprólékos szöveganalízis az ilyen típusú összehasonlítások során is fontos szerepet kap (B. Fejes, 2002).

Annak, aki tanulói teljesítmények mérésén alapuló kísérleti tankönyvkutatásokat akar végezni, érdemes számba vennie mindazokat a megfontolásokat és módszereket, amelyek a szövegjellemzők adatszerű mérése és rögzítése terén már kialakultak. A kutatás egyik legfontosabb döntése lehet az, hogy milyen jellegű szöveganalízis alkalmazása mellett döntünk. Érdemes kritikusan megvizsgálni a lehetőséget, mert bár a kipróbált megoldási variációk száma igen nagy, egyáltalán nem biztos, hogy ezek mindegyik helyes is. A szövegminőség kvantitatív adatokkal történő megragadása ugyanis rendkívül összetett problémát jelent.

Az elmúlt évtizedekben rendkívül sok és sokféle pedagógiai szövegelemzés (pedagogic text analysis) zajlott le a nagyvilágban. Ezekről egy kitűnő, angol nyelvű áttekintést készített Jaan Mikk észt kutató (Mikk, 2000). Magyarországon is sor került már ilyen típusú vizsgálatokra (B. Fejes, 2002; Dárdai, 2002; Kojanitz, 2003a, 2003b, 2004a). Vannak olyan hazai szöveganalízisen alapuló vizsgálatok is, amelyek eredetileg nem a pedagógiai szövegekhez kötődtek, de amelyek módszerei és eredményei ugyancsak hasznosíthatók az iskolában használt szövegek vizsgálata során is (Deme, 1971;

Pléh, 1998). A következő fejezetben ismertetem, hogy milyen szervezőelv alapján lehet mindezeket áttekinthető módon bemutatni.

## A szöveganalízisek bemutatásának lehetséges útjai

Az egyik lehetséges megoldás, ha azon szempontok köré szervezve mutatjuk be a pedagógiai szöveganalízis eredményeit, amelyek a hétköznapi értékelésben is fontos szerepet játszanak. Ilyen szempont lehet a tartalom, a strukturáltság és a szövegezés. A tanulók számára a még érthető, de már érdekes szöveg az optimális. A tartalmi egységek logikusan kapcsolódnak egymáshoz, s a szerző által követett rendező elv az olvasó számára is könnyen felismerhető. A szövegezés komplikáltsága pedig megfelel a diákok olvasási szintjének, anélkül, hogy megengedhetetlen tartalmi leegyszerűsítésekhez vezetne.

A vizsgálatok bemutatásának másfajta rendezőelvét kínálja a pedagógiai szövegektől elvárt funkciók sora: motiválás, ismeretátadás, rendszerezés, problémafelvetés, magyarázat. A szöveganalízisek célja lehet az is, hogy azonosítsák azokat a szövegtulajdonságokat, amelyek meghatározó szerepet játszanak a különböző funkciók megvalósulásában. A korábban említetteken kívül ilyen szövegtulajdonság lehet még a szöveg konkrétsága és elvontsága, a szerző és az olvasó közötti kommunikációs viszony, a tételmondatok és az érvelő mondatok aránya, a megértést támogató szövegstruktúrák (comprehension-enhancing structures) típusai: időrenden alapuló, tulajdonságokat hozzárendelő, állításokat ütköztető, kauzális, problémafelvető (*temporal, attributive, adversative, covariance, responsive*) (Julkunen, 1991).

A szöveganalízisek bemutatásához egy harmadik megoldási módot választottam. Ehhez az ötletet és az ösztönzést egy érdekes kutatási eredmény szolgáltatta. Geiling 1987-ben német nyelvű szövegekkel végzett kutatások alapján arra a következtetésre jutott, hogy a megértési nehézségek 13%-a volt visszavezethető a szavak szintjére, 43%-a a mondatok szintjére és 44%-a a szöveg szintjére (Geiling, 1987). Vagyis van, amikor a megértési problémát a túl sok ismeretlen szó, van, amikor a túlzottan komplikált mondatstruktúrák, s van, amikor a megfelelő tartalmi kifejtés hiánya vagy a logikailag rendezetlen szövegstruktúra okozza. A megértési problémák ilyen jellegű színtezettségét az idegennyelvek tanulása közben mindnyájan átéljük. Például, amikor egy mondat tartalmát még akkor sem értjük, amikor már az összes szó jelentését külön-külön ismerjük. A szövegek megértésének szavak, mondatok, szövegek szintjére bontott differenciálását nemcsak a mindennapi tapasztalat, hanem a neurofiziológiai kutatások is alátámasztották (Mikk, 2000). Egyes agysérültek esetében megfigyelték, hogy a baleset hatására az egyik szint megértése szinte teljesen megszűnt, míg a másik két szinten semmi gond nem mutatkozott. Collins és Smith (1982) a szöveges információk megértésének nehézségeit ugyanakkor nem három, hanem négy szinten tartották jól megragadhatónak: a szavak, a mondatok, a mondatok közötti kapcsolatok és a szöveg nagyobb egységeinek kapcsolata szintjén.

A pedagógiai szöveganalízisek bemutatása során is érdemes e négy szint szerint előrehaladni. Ez a megoldás lehetővé teszi, hogy az egyszerűbb problémáktól haladjunk a



komplexebbek felé. Ráadásul így könnyebben észrevehetők a hasonlóságok és a különbségek a kutatók és a kutatási módszerek között tekintetben, hogy ki mit tart fontosnak a szóhasználat, a mondatszerkezetek, a mondatközi kapcsolatok és a szövegtani sajátosságok vizsgálatakor.

## A szavak használatának gyakorisága

A megfelelő tartalom, szóhasználat, stílus és strukturáltság együttesen biztosíthatja, hogy egy pedagógiai szöveg alkalmas legyen a tanulásra, hogy megfelelőképpen motiváljon, biztosítsa a zavartalan ismeretátadást, hogy lehetővé tegye az új információk rendszerezését. Sok minden azonban már a szavak szintjén eldőlt. A nem megfelelő szavak használata önmagában is a szöveg megértésének és az érdeklődés felkeltésének akadályává válhat. A tanulók érdeklődéséhez és szókincséhez alkalmazkodó szóhasználat viszont megkönnyítheti a tanulást a számukra.

A tanulóknak nehézséget jelenthetnek mindazok a szavak, amelyeket még nem ismernek, vagy amelyek pontos megértése még gondot okoz a számukra. Ilyenek a mindennapi beszédben ritkán előforduló szavak, a régies kifejezések, a tudományos szakszavak és az idegen (alakú) szavak. A tankönyvanalízis során az e típusokba sorolható szavak számának mérése, sűrűségének megállapítása mindenképpen hasznos lehet a szövegzés komplikáltságának összehasonlításához vagy jellemzéséhez.

A tanulók számára ismerős, a mindennapi nyelvben is sűrűn előforduló szavak elolvasása szignifikánsan gyorsabb, ahogyan azt kísérleti kutatások is bizonyították (*Howes és Solomon, 1951; McGinnies, Comer és Lacey, 1952; Davey, 1987; Plourde és Besner, 1997*).

A könnyebb megértés szempontjából még fontosabb, hogy a mindennapi életben leggyakrabban előforduló szavakat a diákok is rendszeresen használják. Így az e szavakhoz kapcsolódó tapasztalatok sokféle élethelyzetből és kontextusból származnak, s nagyon sokféle jelentéskapcsolat alakul ki közöttük. E kapcsolatok aktivizálódása nagy szerepet játszik a megértésben (*McCann, Besner és Davelass, 1988*).

*Nagy József* az olvasáskészség, a szövegértés alapvető feltételeként írja le a leggyakoribb 5000 szó rutinszerű felismerését. Olvasás közben e szavak felismeréséhez ebben az esetben a tanulónak már nincs szüksége a szavak kibetűzésére, hanem a felismerés szinte automatikus, rutinszerű. Ez teszi lehetővé, hogy a tanuló ilyenkor már a szöveg tartalmára tud figyelni, s a hosszabb szövegek elolvasása sem jelent túlzott erőfeszítést számára. Így kell tudni olvasni már egy 5. osztályos diáknak is ahhoz, hogy esélye legyen a sikeres tanulásra. A leggyakoribb 1000 szó egy átlagos nehézségű szöveg szavainak 75%-át, a leggyakoribb 5000 szó a 96%-át jelenti. Ezt a számítást folytatva azt mondhatjuk, hogy egy alapvető szórutinnal olvasó tanuló esetében egy szövegoldalon kb. 5–10 olyan szó lehet, amelyet még nem ilyen automatizmus szerint ismer fel (*Nagy, 2004*). A pedagógiai szöveganalízis hasznos részévé válhat annak ellenőrzése, hogy a leggyakoribb 1000 és 5000 szó a szövegszavak hány százalékát teszi ki. Tíz-tizenkét éves korig inkább az 1000 leggyakoribb szó, később pedig az 5000 leggyakoribb szó

százalékos aránya lehet egy olyan jelzőszám, amely a szöveg érthetőségének hasznos mutatójává válhat.

Hasonló megfontolások alapján a külföldi kutatók is fontos adatként kezelik a beszélt nyelvben leggyakrabban használt szavak arányát és sűrűségét. Rendkívül magas lehet ugyanis a korrelációs koefficiens ( $r = 0,56$   $p < 0,95$ ) szövegek használata alapján mért tanulói eredmények és ezen adat között (Mikk, 2000).

A pedagógiai szakszövegek értékelésekor a tartalomhordozó szavak (főnév, ige, melléknév, számnév) esetében külön is szükséges kiszámolni, hogy ezek hány százaléka szerepel, illetve nem szerepel a gyakran használt szavak között. Általában a főnevek és a melléknevek közül kerül ki a legtöbb olyan szó, amely ritkán fordul elő a mindennapi nyelvhasználat során.

Ha a szavak „ismerőssége” (familiarity of words) felől akarjuk megközelíteni a megértés problémáját, a pedagógiai szövegek szóanyagának vizsgálatokor hasznosak lehetnek a következő adatok: azoknak a szavaknak a százalékos aránya, amelyek nem szerepelnek a gyakran használt szavak szótárában; a szövegben előforduló szavak ismétlődésének mérőszáma. Ugyanezeket az értékeket ki kell számolni szófajonként is, külön a főnevekre, melléknevekre, igékre stb.

## A szavak hosszúsága és szófaja

A gyakrabban használt szavak hosszúsága általában rövidebb. Ezzel szemben az elvont jelentésű szavak általában hosszabbak. A szavak hosszúságát növelik a különböző elő- és utótagok, képzők. Az összetett szavak pedig különösen hosszúak lehetnek. Ilyen esetekben ráadásul sok információ zsúfolódik össze a szavakban. A szöveg szavainak átlagos hosszúsága ezért általában összefügg a szöveg tartalmi komplikáltságával. A statisztikai módszerekkel végzett vizsgálatok igazolták ezt a gondolatmenetet. A pedagógiai szövegek olvashatóságának (readability) és érthetőségének (comprehensibility) vizsgálatokor ezért a legtöbb esetben felhasználják a szöveg szavainak átlaghosszúságára vonatkozó adatokat is (Mikk, 2000). Baker és Stoke (1968) vizsgálatuk során elsősorban a hosszú szavak (pl. a 4–5 szótagonál hosszabb szavak) százalékarányát használták a szövegek érthetőségének összehasonlításához.

A szöveg érthetősége szempontjából a szavakat szófajuk szempontjából is szükséges megvizsgálni. Empirikus kutatások alapján általánosan elfogadott vélemény, hogy a mondatok legnehezebben érthető alkotóelemei az új tartalmat leginkább hordozó főnevek. Elley (1969) kutatásában szoros összefüggés ( $r = 0,90$ ) mutatkozott a szöveg nehézségi szintje és a főnevek előfordulásának sűrűsége között. Más vizsgálatok a melléknevekkel kapcsolatban is jeleztek hasonló összefüggéseket (Klein-Braley, 1985). Ehhez hasonló kutatási eredményekre támaszkodva többféle képlet is készült a szövegek nehézségét előrejelző mérőszám kiszámításához. Van, aki a főnevek és az igék hányadosát tartja hasznos eszköznek: úgynevezett főnév index (index of substantivity). Van ennél összetettebb képlet is. A szófajkomplikáltsági index (index of word class complicity) kiszámításához a főnevek és igék számán kívül szükség van a melléknevek és a határozószavak

számára is: főnév + melléknév/ige + határozószó. Ezen indexek kiszámítása nagyon jó előrejelzést adott a természettudományi tankönyvek érthetőségéről (Mikk, 1997).

## A szavak jelentésének elvontsága

A megértés szempontjából az is számít, hogy mennyire elvont a szöveg tartalma. Minél konkrétabb, annál érthetőbb, minél elvontabb, annál nehezebb (Begg és Paivo, 1969; Klare, 1985; Eye, Dixon és Krampen, 1989). Az elvont tartalmat felidézni is jóval nehezebb. Paivo (1969) ezt a kísérleti eredményekkel is alátámasztott jelenséget azzal magyarázta, hogy a konkrét tartalmú mondatok tartalmát, mint képzeteket, az elvont jelentésű mondatokét pedig, mint verbális információkat tároljuk. Az elvontság mértékének vizsgálata fontos lehet a pedagógiai szövegek esetében. Az ilyen típusú különbségek analitikus feltárását a szavak szintjén is el lehet végezni.

Flesch (1950) pontosan definiált grammatikai tulajdonságok alapján azonosította a konkrét jelentésű szavakat. Ezen a módon megmérte, hogy 100 szóra mennyi ilyen konkrét jelentésű szó jut. Majd ezt az adatot felhasználva számította ki a szövegek elvontsági szintjét. Angol, német és észt nyelvterületen kísérletek történtek arra is, hogy az elvont jelentésre utaló toldalékok alapján gyűjtsék ki a szövegekből az ilyen főneveket, s ezek számát használják a szöveg elvontságának kiszámításához (Gillie, 1957; Groeben, 1982). A grammatikai szabályokon és sajátosságokon alapuló vizsgálati módszerek mellett a szavak jelentését figyelembe vevő elvontsági skálák is készültek. Wellington (1983) a természettudományi tantárgyak esetében négy szintet különböztetett meg a szavak elvontságának megállapításához: a dolgok nevei (nominative words), folyamatok nevei (names of processes), fogalmak (notions), matematikai szakszavak és szimbólumok (mathematical terms and symbols). Mikk (2000) a főneveket sorolta három csoportba: (1) főnevek, amelyek közvetlenül érzékelhető tárgyakat jelölnek; (2) főnevek, amelyek közvetlenül érzékelhető folyamatokat, jelenségeket jelölnek; (3) főnevek, amelyek közvetlenül nem érzékelhető fogalmakat jelölnek. Az utolsó csoportba tartozókat tekintette elvont főneveknek, s ezek számának ismeretében számította ki a szövegek elvontsági szintjét. Tanulói kísérleteket végezve Kukemelk és Mikk (1993) azt állapították meg, hogy az így kapott érték az egyik legjobb előrejelzője volt a szöveg nehézségi szintjének. A tanulók ismeretelsajátításának szintje és a szöveg főneveinek elvontsági szintje között  $r = -0,53$  és  $r = -0,66$  (mindkettő  $p < 0,05$  szinten szignifikáns) korreláció volt. Az elvont jelentésű főnevek közül nagyon sok a szakszó, így ezzel is magyarázható ez a negatív hatás a tanulók teljesítményére.

Magam a szakiskolai földrajztankönyvek vizsgálatakor megpróbáltam kombinálni a főnevek ismerőssége és elvontsága szerinti analízis módszerét. A megértés nehézsége szempontjából kétféleképpen is elválaszthatjuk egymástól a szövegekben előforduló főneveket: közvetlenül érzékelhető dolgok – közvetlenül nem érzékelhető fogalmak, illetve a mindennapi nyelvhasználatban gyakran vagy ritkán használt főnév. Ennek alapján problémamentesnek tekinthetjük a közvetlenül érzékelhető tárgyak, tevékenységek, jelenségek mindennapi nyelvhasználatban is előforduló megnevezésére szolgáló főneve-

ket, illetve szóösszetételeket. Ha az ilyen problémamentesnek tekinthető főnevek száma magasabb, mint a problémásaké, a tankönyvi magyarázó szöveg könnyebben érthető a tanulók számára. A szöveg nehézségi fokának értékét megadhatjuk a problémamentes és a problémás főnevek hányadosával (Kojanitz, 2003c).

### **Az idegen szavak és a szakszavak**

Az idegen szavak és szakszavak különös figyelmet érdemelnek a pedagógiai szövegekben. A legtöbb megértési és tanulási problémát ugyanis a szakszavak szokták okozni a tanulóknak. Igen magas negatív korrelációkat ( $r = -0,64$  és  $r = -0,56$  mindkettő  $p < 0,05$ ) állapítottak meg a szakszavak sűrűsége és aközött, hogy a tanulók mennyire tartották érdekesnek és érthetőnek az egyes szövegeket (Mikk, 2000). A sok szakszó kétféle módon is hátráltathatja az olvasottak befogadását. Egyrészt ilyenkor nagyobb az esélye annak, hogy ezek között a tanulók számára ismeretlen szavak is előfordulnak. Másrészt, ha túlzottan sűrűn fordulnak elő, meghosszabbítják, és bizonytalanná teszik az új ismeretek megértését és feldolgozását. Mindezt a tanárok és a szülők is érzékelik. A tankönyvekkel kapcsolatos legtöbb kritika a túlzottan sok szakszóra vagy a kellően mértékben nem megmagyarázott szakszavakra vonatkozik (Chambliss és Calfee, 1998; Merzyn, 1996; Kojanitz, 2004a). Sok esetben a szakszavak definíciói sem mindig érthetőek a diákok számára. Egyebek mellett azért, mert ezek a definíciók is újabb magyarázatra szoruló szakszavakat tartalmaznak.

A szövegek készítőinek ügyelniük kell arra, hogy a szakszavak és az idegen szavak száma és sűrűsége ne legyen túl magas. Ezek megértése és befogadása tulajdonképpen ugyanolyan feladatot jelent, mint az idegen nyelvek tanulása során az új szavak megtanulása. Az elsajátításukhoz időt, érthető magyarázatot és minél több konkrét példát kell adni a tanulók számára. A túlzottan sok idegen szó és szakszó viszont éppen ezt nem teszi lehetővé.

A vizsgálatok szempontjából az idegen szavak azonosítása nem jelent különös problémát. A legtöbb ilyen jellegű szöveganalízis az idegen szavak szótárát használja ehhez a feladathoz. Ha egy szó benne van a szótárban, akkor azt mindenképpen figyelembe eszik a mérésnél, s nem mérlegelik, hogy egy közismert idegen szóról, vagy egy tudományterület speciális szakszaváról van-e szó. Ez a differenciálás általában csak a szakszavak kiválasztásakor történik meg az idegen szavak esetében is.

A szakszavakra vonatkozó analízisek elvégzése viszont nem könnyű feladat. Nehéz ugyanis egyértelmű szabályt alkotni arról, hogy a szöveg szavai közül melyik minősüljön szakszónak. Például a „zivatar” és a „csapadék”, a „hőmérséklet” és a „hőingás” szavak esetében háromféle döntést is hozhatunk: egyiket se tekintjük szakszónak; mindegyiket szakszónak tekintjük; a csapadékot és a hőingást szakszóként kezeljük, a zivatart és a hőmérsékletet pedig nem. A szakszavak vizsgálata során a speciális jelentéssel összefüggő további differenciálás igénye is jogosan felmerül: pl. „torkolat” és „tölcsértorkolat”; „állattenyésztés” és „alpi tehenészet”.

A kutatók többféle megoldással próbálkoznak a szakszavakkal kapcsolatos mérések elvégzésekor. Vannak, akik a különböző tudományterületek lexikonjait használják a feladathoz (*Kukemelk és Mikk, 1993*). Például a biológiatankönyvek esetében minden olyan szót szakszónak tekintenek, amely külön szócikként szerepel a természettudományi lexikonban. Ennek a megoldásnak a legfőbb előnye, hogy a mérést végzők számára egyértelmű szabályt lehet adni. Nem áll fenn annak a veszélye, hogy valamelyik szó az egyik tankönyvben szakszóként lesz azonosítva, a másokban viszont nem. Ilyen megoldás segítségével korrelációkat lehet kiszámítani a tanulók olvasásértési teljesítményei és azok között, hogy a feladatokhoz használt szövegekben milyen százalékarányban fordultak elő a lexikonban szereplő vagy nem szereplő főnevek (*Kukemelk és Mikk, 1993*).

Egy másik megoldás az, amikor csak azokat a szakszavakat veszik figyelembe, amelyekhez valamilyen definíció is található a tankönyvben. Ez a mérőszám elsősorban a tankönyvben lévő új ismeretek mennyiségére vonatkozóan adhat támpontot (*Mikk, 2000*).

A kutatók többsége tartalmuk és használatuk szempontjából különböző csoportokba sorolja a szövegekben talált szakszavakat, majd az adatokat külön-külön értelmezik, annak megfelelően, hogy a különböző típusba sorolt szakszavakról mi a véleményük a szöveg érthetősége szempontjából (*Graf, 1989; Baumann, 1974; Elts, 1992; Kojanitz, 2004a*). A biológia tankönyvek esetében megkülönböztethetjük egymástól a rendszertani kategóriákat (emlős, növény), a növény- és állatneveket (kékbálna, szarvas), az organizmusok részeit (szem, klorofill), az olyan fogalmakat, amelyek a biológiai folyamatokhoz kapcsolódnak (szaporodás, élet) és a biológia elméleti fogalmait (törzsfajlás, alkalmazkodás). A hazai alsó tagozatos természetismeret tankönyvek vizsgálata során azt tapasztaltuk, hogy jelentős különbségek vannak közöttük tekintetben, hogy e biológiai fogalomfajták milyen számban és milyen arányban szerepelnek a szövegükben. Ezek az adatok a tankönyvek tartalmi különbségeiről is sokat elárultak. Ahol magas volt a rendszertani szakszavak száma, ott a 3. osztályosok számára készült tankönyv túlzott mértékben is a szakszövegek stílusát és szabatoságát próbálta meg követni. Ahol a növény- és állatnevek száma volt magas, ott a természet konkrétumainak a bemutatása dominált az elméleti ismeretekhez képest. Árukodó volt az is, ha az organizmusok részei szerepeltek kiugróan magas számban. Ez azt mutatta meg, hogy abban a tankönyvben jobban előtérbe kerültek a növények és állatok külső és belső felépítéséről szóló biológiai ismeretek. Az elemzések arra is rávilágítottak, hogy a biológiai folyamatokhoz kapcsolódó szakszavak és az elméleti fogalmak még meglehetősen ritkán fordulnak elő a 3. és 4. osztályos tankönyvekben (*Kojanitz, 2004c*).

A történelemtankönyvek szakszavainak vizsgálatakor szükséges különbséget tenni aszerint, hogy azok között vannak általános jelentésű társadalomtudományi szakszavak (állam, társadalmi viszonyok, politika), és konkrét történelmi eseményekhez kötődő szakszavak (felvilágosodás, New Deal, harmadik rend) is. Az ilyen típusú megkülönböztetés lehetősége összefügg a szakszavak azon tulajdonságával, hogy mennyire kötődnek bizonyos kontextushoz. *Barsalau* (1982) nevéhez kötődik a fogalmak ilyen jellegű különbségeinek feltárása. Úgy találta, hogy e megkülönböztetés azért is fontos, mert a kontextusfüggő és kontextusfüggetlen fogalmak megértése és felidézése között jellegzetes különbségek figyelhetők meg, s ezeket a különbségeket a pedagógiai munka szem-

pontjából is figyelembe kell venni. A kontextusfüggetlen fogalmak könnyen aktivizálódnak önmagukban állva is, míg a kontextusfüggő szavak esetében ehhez szükség van a megfelelő szövegekörnyezetre.

A szakszavak nehézségi szintjeit a mindennapi nyelvhez viszonyítva is meg lehet határozni: közismert, a mindennapi nyelvben is gyakran használt szakszó; a mindennapi nyelvben ritkán használt szakszó; csak egy vagy két tudományterület által használt speciális szakszó. Az utóbbi csoportba tartozó tudományos szakszavak mennyiségének és előfordulási sűrűségének megállapítása nagyon fontos adat lehet a tankönyvi szövegek érthetőségének összehasonlításakor. Az ilyen típusú szakszavak nagy mennyisége önmagában is sok gondot okozhat a tanulóknak. A nagy mennyiségű szakszó használata következhet a túlméretezett ismeretanyagból és a túlzottan tudományoskodó fogalmazásmódból is. Ezért a szakszavakra vonatkozó adatok fontos problémákra hívhatják fel a készítőket és a használók figyelmét. A tankönyvek összehasonlításához mérőszámot is használtunk. *Baumann* a szövegben található szakszavak számát a szövegben található összes szó számával elosztva képzett ilyen jelzőszámot (*Baumann*, 1974). Ehhez hasonló megoldás, amikor a szakszavak százalék arányát határozzák meg a tankönyvekben. Ezt az adatot használták fel például a kutatók a finn közismereti tankönyvek pedagógiai szempontú összehasonlításakor (*Julkunen*, 1991).

A szakszavakkal kapcsolatos szöveganalízisek kiterjedhetnek a szövegben előforduló szakszavak ismétlődésének vizsgálatára is. Az ismeretek megértése szempontjából ugyanis gyakran elhangzó kritika, hogy a tankönyvek az új fogalmakat és szakszavakat nem használják elég alkalommal ahhoz, hogy ezek beépülhessenek a tanulók fogalomrendszerébe (*Graf*, 1989). Fontos mutatószám lehet a szöveg tanulhatósága szempontjából a szakszavak összes előfordulásának és az egymástól eltérő szakszavak számának hányadosa, amely így kifejezi, hogy átlagban egy szakszó hányszor ismétlődik meg a vizsgált szövegrészben. Az ilyen jellegű hazai vizsgálat azt mutatta, hogy a felsős és középiskolai tankönyveink többségében a túl sok szakszó használata és a szakszavak kevés alkalommal történő megismétlődése egyszerre nehezíti meg a tanulók dolgát (*Kojanitz*, 2004b).

## Az érdekesség problémája

A szavak szintjén végzett szöveganalízisek bemutatását azokkal fejezzük be, amelyek az érdekesség szempontjából igyekeztek összehasonlítható adatokhoz jutni. Már a bevezetőben is említettem, hogy az érdekesség mennyire fontos összetevője lehet a tanulhatóságnak. *Anderson*, *Mason* és *Shirey* (1984) valamint *Klare* (1985) kutatási eredményei szerint a tanulók teljesítménye szempontjából az érdekesség az érthetőséggel egyenrangú szerepet játszik a tankönyvi szövegekkel végzett tanulás eredményességében.

Ha analízisen és statisztikai adatok összevetésén alapuló módszerrel vizsgálják a szövegjellemzők és az érdekesség összefüggéseit, általában a következőképpen járnak el. A tanulóknak számszerű osztályzattal kell értékelniük a szövegek érdekességét. Ezek után szignifikáns korrelációkat keresnek a tanulói értékelések eredményei és az egyes

szövegek jellegzetességeiről felvett számszerűsített adatok között, így választva ki azokat a szövegjellemzőket, amelyek valószínűleg az átlagnál nagyobb szerepet játszanak abban, hogy a tanulók mennyire tartanak érdekesnek egy szöveget. Egy érettségivizsgálatban (Mikk, 2000) 9–10. évfolyamos tanulóknak fizikai témájú szöveget kellett értékelniük abból a szempontból, hogy mennyire találták azokat érdekesnek. A vizsgálat tanúsága szerint pozitív korreláció mutatkozott a tanulók által adott pontszám és a mindennapi életben is használt főnevek és az igék százalék aránya között. Ugyanakkor nagyon magas negatív korreláció volt megállapítható több szövegjellemzővel kapcsolatban is. Negatívan befolyásolta a tanulók értékelését a fizikatankönyvükben is megtalálható főnevek magas százalék aránya ( $r = -0,70$   $p < 0,05$ ), a szaktudományos kifejezések magas százalék aránya ( $r = -0,64$   $p < 0,05$ ), a szavak átlagos ismétlődésének mértéke ( $r = -0,72$   $p < 0,05$ ); a főnevek elvontságának mértéke ( $r = -0,52$   $p < 0,05$ ). Egy ugyanilyen módszerű kutatás (Mikk, 2000), amelyet 7. és 9. osztályos tanulókkal és biológiai témájú szövegek segítségével végeztek, hasonló eredményeket hozott. Ez is megerősítette, hogy a szavak szintjén az elvont főnevek, az ismeretlen szavak, a szakszavak, a hosszú szavak, a túl sok főnév és túl sokszor ismétlődő főnevek gyengítik leginkább a szöveg érdekességét a tanulók számára (Mikk, 2000). A szöveganalízisek értelmezésekor ezen adatokat érdemes az érdekesség szempontjából külön is kiértékelni.

Az új információk mennyisége és a szöveg érdekessége közötti összefüggést egy olyan grafikonnal lehet ábrázolni, amelyik egy ideig meredeken emelkedik, majd egy ponttól kezdve ugyanilyen meredeken zuhanni kezd. Vagyis van az új információk mennyiségének egy olyan optimális mértéke, amelyet érdemes elérni, de amelyet semmiképpen sem szabad meghaladni (Mikk, 2000). A cloze teszttel és a mindennapi nyelvben ritkán használatos szavak mennyiségének mérésével lehet szöveganalízisen keresztül megragadni a tanulók számára új információt jelentő információk mennyiségét: Mindkét módszer azt vizsgálja, hogy mennyire ismerős vagy ismeretlen a szöveg tartalma a tanulók számára.

E tanulmányban igyekeztem bemutatni, hogy a pedagógiai szövegek szókincsének, szóhasználatának analitikus jellegű vizsgálata milyen szempontok szerint, milyen módszerekkel történhet, s melyek azok a nemzetközi és hazai tapasztalatok, amelyek hasznosíthatók lehetnek a hasonló célú kutatásokban. Nem szabad azonban elfelejteni, hogy a pedagógiai szövegek érthetőségével és érdekességével kapcsolatos problémáknak csak egy kis része tárható fel a szavak szintjén. A szöveganalízisen alapuló vizsgálatoknak ki kell terjedni a mondatokra, a mondatközi kapcsolatokra és a szöveg egészére is. E szintek analitikus vizsgálatáról is széleskörű és gazdag tapasztalat áll a kutatók rendelkezésére. Érdemes lenne ezeket is rendszerezett módon megismertetni mindazokkal, akik pedagógiai szövegek készítésével és értékelésével foglalkoznak.

## Irodalom

- Anderson, R., Mason, J. és Shirey, L. (1984): The reading group: An experimental investigation of a labyrinth. *Reading Research Quarterly*, **20**. 1. sz. 6–38.
- B. Fejes Katalin (2002): *A tankönyvszöveg szintaktikai jellemzői*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Baker, D. G. és Stokes, W. W. (1968): A simplification of the revised Lorge Readability Formula. *Journal of Educational Research*, **61**. 5–6. sz. 398–400.
- Baker, E. L., Atwood N. K. és Duffy T. M. (1988): Cognitive approaches to assessing the readability of text. In: Davison, A., Green, G. M. (szerk.): *Linguistic Complexity and Text Comprehension. Readability Issues Reconsidered*. Lawrence Erlbaum Associated Publishers, Hillsdale, New Jersey, London. 55–83.
- Barsalou, L. W. (1982): Context-independent and context-dependent information in concepts. *Memory és Cognition*, **10**. 1. sz. 82–93.
- Baumann, M. (1974): *Theoretische Anschätze und erste Ergebnisse der Textuntersuchungen innerhalb der Schulbuchforschung am Pädagogischen Institut Köthen. Informationen zu Schulbuchfragen. Heft 17*. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin. 9–62.
- Begg, J. és Paivo, A. (1969): Concreteness and imaginary in sentence meaning. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, **8**. 6. sz. 821–827.
- Bruce, B. és Rubin, A. (1988): Readability formulas: Matching tool and task. In: Davison, A. Green, G. M. (szerk.): *Linguistic Complexity and Text Comprehension. Readability Issues Reconsidered*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associated Publishers, London. 5–22.
- Chambliss, J. S. és Calfee, R. C. (1998): *Textbooks for Learning. Nurturing the Childrens Minds*. Blackwell Publishers, Malden.
- Collins, A. és Smith, E. E. (1982): Teaching the process of reading comprehension. In: Detterman, D. K. és Sternberg, R. J. (szerk.): *How and how much can intelligence be increased*. NJ: Ablex, Norwood. 173–185.
- Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- Davey, B. (1987): Relation between word knowledge and comprehension: generalisation across tasks and readers. *Journal of Educational Research*, **80**. 3. sz. 179–183.
- Deme László (1971): *Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata (Magyar szövegek alapján)*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Elley, W. B. (1969): The assessment of readability by noun frequency counts. *Reading Research Quarterly*, **4**. 411–427.
- Eltis, J. (1992): A readability formula for texts on biology. In: Rimsha, V. (szerk.): *Psychological Problems of Reading. Theses of Papers for the International Scientific Conference*. International Library of Lithuania, Vilnius. 42–44.
- Eye, A., Dixon, R. A. és Krampen, G. (1989): Text recall in adulthood: The roles of text imagery and orienting. *Psychological Research*, **51**. 136–146.
- Flesch, R. (1946): *The art of plain talk*. Harper and Brothers Publishers, New York, London.
- Flesch, R. (1950): Measuring the level of abstraction. *Journal of Applied Psychology*, **34**. sz. 384–390.
- Fry, E. (1977): *Elementary Reading Instruction*. McGraw Hill, New York.
- Geiling, U. (1987): Quantitative Ergebnisse der Untersuchung von verständnisemmenden Stellen in Lehrtexten. *Informationen zu Schulbuchfragen*, **56**. sz. 56–59.
- Gillie, P. J. (1957): A simplified formula for measuring abstraction in writing. *Journal of Applied Psychology*, **41**. 214–217.
- Graf, D. (1989): *Begriffslernen im Biologieunterricht der Sekundarstufe I*. Peter Lang, Frankfurt am Main.



- Groeben, N. (1982): *Leserpsychologie: Text Verständnis – Textverständlichkeit*. Aschendorf, Münster Westfahlen. 539.
- Howes, D. H. és Solomon, R. L. (1951): Visual duration threshold as a function of word-probability. *Journal of Experimental Psychology*, **41**. 6. sz. 401–410.
- Julkunen, M. L. (1991): Text types and teaching of concepts in finnish school books. In: Julkunen, M. L. Selander, S. és Ahlberg, M. (szerk.): *Research on texts at school*. Joensuu Yliopiston Kirjasto, Joensuu. 11–34.
- Klare, G. R. (1985): *How to write Readable English*. Hutchinson, London.
- Klein-Braley, Ch. (1985): A cloze-up on the C-test: A study in the construct validation of authentic tests. *Language Teaching*, **2**. 1. sz. 76–104.
- Kojanitz László (2003a): A szakiskola tankönyvek összehasonlító elemzése IV. *Új Pedagógiai Szemle*, **12**. sz. 30–41.
- Kojanitz László (2003b): A szakiskola tankönyvek összehasonlító elemzése III. *Új Pedagógiai Szemle*, **11**. sz. 77–84.
- Kojanitz László (2003c): A szakiskola tankönyvek összehasonlító elemzése II. *Új Pedagógiai Szemle*, **10**. sz. 43–52.
- Kojanitz László (2004a): Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét? *Iskolakultúra*, **9**. sz. 38–56.
- Kojanitz László (2004b): A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása. (Kézirat)
- Kojanitz László (2004c): A 3–4. osztályos környezetismeret tankönyvek összehasonlító vizsgálata. (Kézirat)
- Kukemelk, H. és Mikk, J. (1993): The prognosticating effectivity of learning a text in physics. *Glottometrica*, **14**. 82–103.
- Laubig, M., Peters, H. és Weinbrenner, P. (1986): *Methodenprobleme ser Schulbuchanalyse*. Universität, Bielefeld.
- McCann, R., Besner, D. és Davelaar, E. (1988). Word recognition identification: Do word-frequency effects reflect lexical access? *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, **14**. 693–706.
- McGinnies, E., Comer P. B. és Lacey, O. L. (1952): Visual-recognition thresholds as a function of word frequency. *Journal of Experimental Psychology*, **44**. 8. sz. 65–69.
- Merzyn, G. (1996): A comparison of some linguistic variables in fifteen science texts. In: Welford, G., Osborne, J. és Scott, P. (szerk.): *Research in Science Education in Europe: Current Issues and Themes*. The Falmer Press, London, Washington. 361–369.
- Mikk, J. (1997): Parts of speech in predicting reading comprehension. *Journal of Quantitative Linguistics*, **4**. 1–3. sz. 156–163.
- Mikk, J. (2000): *Textbook: research and writing*. Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2004): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra*, **3**. sz. 3–26.
- Paivio, A. (1969): Mental imagery in associative learning and memory. *Psychological Review*, **76**. 241–263.
- Pléh Csaba (1998): *A mondatmegértés a magyar nyelvben*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Plourde, C. E. és Besne, R. D. (1997): On the locus of the word frequency effect in visual word recognition. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, **9**. sz. 181–194.
- Selander, S. (1991): Pedagogic Text Analysis. In: Julkunen, M. L., Selander, S. és Ahlberg, M. (szerk.): *Research on texts at school*. Joensuu Yliopiston Kirjasto, Joensuu. 35–40.

Kojanitz László

Thomas, B. Fordham Institution (2004): *The Mad, Mad World of Textbook Adoption*. Thomas B. Fordham Institution, Wasington, D.C.

Wellington, J. J. (1983): A taxonomy of scientific words. *School Science Review*, **64**. 229. sz. 767–773.

## ABSTRACT

LÁSZLÓ KOJANITZ: THE ANALYTICAL STUDY OF EDUCATIONAL TEXTS: VOCABULARY

Within the field of textbook research, textbook analysis constitutes an independent research issue, turning qualitative aspects of textbooks into quantitative data, governed by pre-set rules. This paper gives an overview of the objectives, aspects and methods of the vocabulary analysis of instructional texts as well as the international and Hungarian results that may prove useful when designing such studies. The focus is on analytical research and methods regarding comprehensibility and learnability problems. Also discussed are those measurable text features that former research has proven to have the highest impact on students' reading comprehension and learning. A good instructional text, however, must be interesting as well as comprehensible. Therefore studies examining textbook vocabulary with regard to the potential to rouse and maintain student interest will also be introduced.

Magyar Pedagógia, **104**. Number 4. 429–442. (2004)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kojanitz László, Tankönyv és Taneszköz Kutató és Fejlesztő Intézet, H–1055 Budapest, Honvéd u. 22/B

## A TANULÁS TANULÁSA AZ ÉRTELEMGAZDAG TUDÁS ELSAJÁTÍTÁSA ÉRDEKÉBEN

**Habók Anita**

*Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*

A mai gazdaság gyors fejlődése olyan munkaerőpiaci változásokat eredményez, melyekhez a munkaadóknak és munkavállalóknak is alkalmazkodni kell. Képzés, továbbképzés vagy átképzés nélkül lehetetlen lépést tartani a módosuló körülményekkel. A 21. század elején már kevésbé igaz a korábbi gyakorlat, miszerint az érettségi, diploma megszerzése után jórészt befejeződik a tanulás és a munka mellett már nem is folytatódik tovább. Ennek következtében megváltozott az iskolában elsajátított értékes tudás szerepe, felértékelődött az a típusú tudás, amely nyomon követi a társadalmi és tudományos életben végbemenő változásokat, és melynek birtokában a tanulók képessé válnak az élethosszig tartó, valamint az élet minden területét átfogó tanulásra. Nemcsak a tanulásra való ösztönzésre szorulnak a diákok, hanem arra is, hogy azt értelemgazdagon tegyék.

A téma aktualitását az adja, hogy a magyar tanulóknak más minőségű tudást közvetítenek az iskolában, mint amire később szükségük lehet (*Csapó, 2002c*). A tankönyvek sok ismeretet, tényanyagot tartalmaznak, melyet a magyar diákoknak el kellene sajátítani, de tudásban mégis gyakran alul maradnak a nemzetközi mezőnyben a vizsgálatok eredményei szerint (PISA-vizsgálatok, TIMSS, IEA- vizsgálatok). Olyan tanulási képességek és stratégiák elsajátítása lenne elvárható, melyek segítségével a tanulók az iskolában, azon kívül és az intézményes tanulást befejezve is képessé válnak a tanulásra, ismeretszerzésre.

Olyan fontos fogalmak áttekintésére van szükség a tanulók tanulásának és tudásszerződésének vizsgálatakor, mint a tanulás tanulása (learning to learn) és az értelemgazdag tudás, értelemteli, jelentésgazdag, jelentésteli tanulás, melyeket meaningful learning néven említ a szakirodalom (lásd például *Ausubel, 1965a, 1965b, 1968; Mayer, 2002; Shuell, 1990; Weinert, 1976*). Az értelemgazdag kifejezés a hosszú távú memóriában (továbbiakban HTM) létező és kiépítendő kapcsolatok gazdagságára utal, az értő kifejezés használatával csak magára az interpretálásra korlátozódnánk. Ez az eset akkor áll fenn például, ha egy képletet ismerünk, de még nem biztos, hogy tudjuk is alkalmazni. Az értelemes kifejezés azért nem egészen helytálló, mert nyelvészeti szempontból, ha valaminek az ellentétpárját keressük, akkor a szóból kiindulva a fosztó képzőt tesszük hozzá, ami itt az értelmetlen kifejezést eredményezi. Az értelmetlen tanulás kifejezés használata viszont a pedagógiában idegen, értelmezhetetlen. Ha más ellentétes szót keresve a mechanikus tanulás kifejezést alkalmazzuk, akkor felmerül a kérdés, hogy a mechanikus tanulás nem lehet-e értelemgazdag. Ha szó szerint tanulunk meg valamit, az attól még

hordozhat értelmet számunkra, sőt bizonyos helyzetekben elkerülhetetlen is az összefüggő vagy összefüggéstelen információk szó szerinti, vagyis mechanikus megtanulása. Ebből az következik, hogy a két fogalompár nem állítható egymással szembe.

A címben megjelölt két szokatlan szókapcsolat két kutatási területet is lefed a tanulás vizsgálata során, az egyik a tanulás tanulása, a másik az értelemgazdag tanulás. Mindkét fogalomnak kiterjedt szakirodalma van (lásd például tanulás tanulása témaköréhez: *Candy*, 1990; *Coffield*, 2002; *Hautamäki és mtsai*, 2002; *Hounsell*, 1979; *Rawson*, 2000; *Roth*, 1996; *Smith*, 1990; *Waeytens és mtsai*, 2002; *Weinert*, 1997; *Weinert és Schrader*, 1997; az értelemgazdag tanuláshoz: *Ausubel*, 1965a, 1965b, 1968; *Driscoll*, 1994; *Groß*, 1982; *Mayer*, 2002; *Shuell*, 1990; *Weinert*, 1976), a két témát sokféleképpen közelítik meg. A tanulmányban azon szakirodalom feltérképezésére vállalkozom, amelyek a tanulás tanulása és az értelemgazdag tanulás témakörében a legjelentősebb irányvonalat képviselik, célom közös kapcsolódási pontok bemutatása.

Az SZTE-BTK Pedagógiai Tanszékén is már többször előtérbe került tágabb összefüggésben a tanulás tanulása és az értelemgazdag tanulás például a tudás hasznosíthatóságával és alkalmazhatóságával (*B. Németh*, 2001, 2002, 2003; *Csapó és B. Németh*, 1995; *B. Németh, Józsa és Nagy*, 2003; *Molnár Gy.*, 2001, 2003, 2004), a transzferrel (*Molnár Gy.*, 2002), a gondolkodással (*Csapó*, 1994a, 1994b, 2001, 2002b), a naiv elméletekkel és a fogalmi váltással (*Korom*, 1997, 1999, 2000, 2001) metakognícióval (*Csikós*, m.a.), valamint az önszabályozó tanulással (*Molnár É.*, 2001, 2002a, 2002b, 2003) kapcsolatos kutatások során.

## Az értelemgazdag tanulás megközelítési lehetőségei

### Tradicionalis megközelítés

*Ausubel* (*Bubolz*, 1990; *Driscoll*, 1994) elmélete alapján a tanulási folyamatokat két független dimenzió mentén lehet jellemezni. A dimenzió fogalma ebben az esetben csak leíró értelemben alkalmazható a tanulási folyamatok megkülönböztetésére, a statisztikai elemzések alapján nem. Az első szembeállítás a receptív tanulást az egyik oldalon, a felfedezéssel tanulókat a másik oldalon helyezi el. A második dimenzió az értelem nélküli, mechanikus gondolkodást és az értelemgazdag tanulást fogja át, ezért a receptív tanulás és a felfedezéssel tanuló vagy értelemgazdag, vagy mechanikus lehet (*Bubolz*, 1990). *Driscoll* (1994) ezt a felosztást átvéve a felfedezéssel tanulókat *Ausubel* nyomán úgy jellemzi, hogy a tanulóktól elvárják, hogy a tanulás során újrendezzék az információkat, és azután beintegrálják a kognitív struktúrájukba. Receptív tanulási típus figyelhető meg a legtöbb iskolában, azaz a közvetítendő tananyag tartalma a fontos, amit a végső formájában mutatnak be és a tanulóktól nem igényel további feldolgozást. A felfedezéssel tanulás módszerének alkalmazása főleg a természettudományos tantárgyak tanítása során eredményes, mely módot ad a kísérletezésre. A második dimenzió az értelemgazdag és az értelem nélküli, mechanikus tanulásra vonatkozik. Az értelemgazdag tanulás egyik feltétele, hogy használják a tanulási feladatban az értelemgazdag tanuláshoz szükséges tanu-

lái eszköztárat, valamint a megtanulandó anyag önmagában is értelemgazdag legyen a tanuló számára, azaz a tanuló ne csak passzív befogadóként jelenjen meg, hanem a tanulás aktív résztvevője legyen. Abban az esetben beszélhetünk mechanikus, szó szerinti tanulásról, ha a már meglévő és az új ismeretek között nem jön létre kapcsolat, az ismeretek izoláltak maradnak. Az a megállapítás, hogy a receptív tanulás csak mechanikus és a felfedezési tanulás csak értelemgazdag lehet nem állja meg a helyét. Mindkét vélekedés arra a már régóta létező feltételezésre válaszol, amely szerint az egyetlen tudás, amit megszerzünk, megértünk és amivel rendelkezünk, az, amit felfedezünk. A valóságban azonban a megkülönböztetés módja szerint teljesen független tanulási dimenzió keletkezik. Ez a megkülönböztetés az értelem nélküli és értelemgazdag tanulás, valamint a receptív és a felfedezési tanulás között tesz különbséget. Ebből adódóan a tanulás feltételeitől függően a receptív tanulás és a felfedezési tanulás egyaránt lehet mechanikus és értelemgazdag (Ausubel, 1968).

Weinert (1976. 51. o.) Ausubel (1968) nyomán a két dimenzióból adódó kombinációkat négy tanulási típusra osztotta fel (1. táblázat).

1. táblázat. A tanulás négy típusa Weinert (1976) felosztásában.

Tanulás	Értelem nélküli	Értelemgazdag
Receptív	Mechanikus fejből való megtanulás.	A szóban közvetített információt a tanulók megértik, vagyis a kognitív struktúráikba illesztik.
Felfedezési	A kísérletezésen és tévedésen alapuló feladatmegoldást nem értik meg a tanulók, azaz nem illeszthetők be a kognitív struktúrákba.	A tanuló önállóan oldja meg a problémát és érti meg a módszert, ami azt jelenti, hogy beilleszti kognitív struktúrájába.

Ausubel (Bubolz, 1990) szerint az értelemgazdag receptív tanuláson keresztül szerezhetünk ismereteket, amely abban is megmutatkozik, hogy a tananyag fő része az individuum kognitív struktúrájává válik. Minden további új ismeret a már kész koncepciók, elvek rendszerébe illeszkedik, ezáltal új jelentést kapnak a megtanultak és annál tovább állnak rendelkezésre, minél stabilabbak a meglévő kognitív struktúrák, minél pontosabb az új tartalom besorolása a rendszerbe. Ez a rendszer hierarchikus elrendezésű, a legfelső szintjén helyezkednek el az átfogó elméletek, alá sorolhatók be a kevésbé fontos fogalmak.

Az értelemgazdag receptív tanulás Ausubel megítélése alapján (Bubolz, 1990) nagyobb részt aktív viselkedést kíván, itt azonban minőségileg is más aktivitásról van szó, mint a felfedezési tanulásnál. Groß (1982) szerint Ausubel éles kritikával illette Bruner nézeteit. Bubolz (1990) az Ausubel és Bruner közötti vita emlegetését túlzásba vittnek tartja, mivel Ausubel bizonyos pedagógiai célok elérése érdekében, meghatározott körülmények között a felfedezési tanulást hasznos pedagógiai eljárásnak tartja, ezen kívül mindkettő a kognitív struktúra differenciált felépítése mellett foglaltak állást (Bubolz, 1990). Ausubel szerint a felfedezési tanulás nem egyenlő az értelemgazdag tanulással,

azt figyelmen kívül hagyva, hogy bizonyos esetekben a „véltén” által is felfedezhetünk valamit. Csak abban az esetben értelemgazdag egy összefüggés, ha azt az egyén kognitív struktúrájába be tudja építeni. A felfedezési tanuláshoz jóval több időre, ráfordításra van szükség és kevésbé kiépített, valamint kevésbé differenciált kognitív struktúra létrejöttéhez vezet, így bizonyos helyzetben alkalmazása nem gazdaságos. Az értelemgazdag tanulást és a magolást többen félreértelmezik (*Ausubel*, 1965b). Az értelemgazdag tanulás egyaránt állhat felfedezésből és magolásból, valamint a magolás is állhat felfedezésből és szószerinti megtanulásból. Az értelemgazdag tanulást *Ausubel* először a tanulási folyamatra és később a tananyagra is vonatkoztatja. A cél az, hogy a tanuló a átlássa, megértse a folyamatot.

Az iskolának és a nevelésnek az a feladata, hogy a tanulóban a tudást felépítse (*Groß*, 1982), *Ausubel*hez kapcsolódva az iskolai tanulás célja a tudás szervezett felépítése, egy olyan kognitív struktúra kiépítése, mely egymásra vonatkozó és egymással értelemgazdagon összekötött jelentésekből (meanings) áll. Egy szervezett, érthetően strukturált és stabil kognitív struktúra felépítése csak az értelemgazdag verbális tanulás folyamatán keresztül valósulhat meg. Az emberi tanulás nagyrészt jelentések megtanulásából áll fogalmak vagy verbalizált törvényszerűségek és összefüggések formájában, de az, hogy az egyes fogalmak vagy összefüggések mennyire értelemgazdagok valakinek és mennyiben hordoznak jelentésteli tudást, az zömében a már meglévő ismeretektől függ, azaz a tanuló kognitív struktúrájában fellelhető jelentéseitől, melyet az egyén az újonnan tanultakkal össze tud kapcsolni. Az értelemgazdag tanulás olyan folyamat, melyben a tanuló a már megtanultakkal kapcsolatba tudja hozni értelemgazdag összefüggéseket és ezáltal bővíthetnek kognitív struktúrái is. *Ausubel* (1965a) azon megállapítás okán beszél értelemgazdag verbális tanulásról (meaningful verbal learning), mely szerint az emberi tanulás fontos szempontja, hogy az új jelentés absztrakt fogalmi szinten verbális kommunikáció által a konkrétumok folytonos felidézése nélkül tanulható legyen. A szavak és mondatok *Ausubel* (1968) elmélete alapján csak akkor értelemgazdagok, ha azok az egyén számára értelmet hordoznak és más ismereteikkel kapcsolatba hozhatók. Így a tanulás előfeltétele, hogy a tananyag logikusan felépített legyen, a tanuló előismereteit figyelembe vegye, képességeihez igazodjon és motiváló hatást fejtsen ki.

Az értelemgazdag tanulással kapcsolatban a tanuló kognitív struktúráinak bizonyos feltételeknek meg kell felelni. *Ausubel* (1968) ezt úgy határozza meg, hogy a kognitív struktúra csúcán általános, átfogó fogalmak foglalnak helyet, ez alá vannak rendelve (subsumtion) a specifikus és differenciált jelentések, melyek alá a konkrét információk és tények kerülnek. A kognitív struktúra minősége a jelentések áttekinthetőségétől, stabilitásától és a fogalmak közötti kapcsolatok sokszínűségétől függ. Nagysága állandóan változik az új jelentésektől és a felejtéstől függően. A felejtésben olyan jelentések érintettek, melyek jelentéstartalma nem egyértelmű és nincs stabil kapcsolatuk más jelentésekkel. A kognitív struktúra a felejtésen alapul (obliterative subsumtion). Ha az új anyag megtanulása után néhány részletet elfelejtünk, csak olyan absztrakt elképzeléseink maradnak, melyek a további tartalmak besorolását irányítják, amennyiben magasabb rendű koncepciók idővel nem olvasztják magukba. *Ausubel* utal *Piaget* asszimilációs és akkomodációs elméletére, mert a korábban megtanultak az új ismeretekkel interakcióba kerülve változhatnak (*Ausubel*, 1968; *Bonne*, 1978).

Az általános és átfogó jelentések magyarázóerővel (explanatory power) rendelkeznek, mellyel a felejtés ellen is küzdenek. Sok kapcsolódási pontot (anchorage) építenek ki és így jó kiindulási alapot nyújtanak speciális tartalmú új fogalmak kiépüléséhez. Az új jelentés asszimilációja az új tartalom beépülését segíti a tanuló gondolati hálójába. Az értelemgazdag tanulásnál döntő, hogy az átfogó jelentések (subsuming concepts) a kognitív struktúrába stabilan és érthetően beépüljenek, valamint az új jelentések specifikus jegyei az alárendelő folyamatban megmaradjanak, vagyis a tanuló különbséget tudjon tenni a már meglévő ismeretek között és a korábban megtanultak között. *Ausubel* (1968) azt a példát hozza, hogy aki egy vallásban járatos, az a másik vallás jellemzőinek megtanulásakor könnyebben sajátítja el az új ismereteket, mivel az újat könnyebben lehet a már megtanultakhoz rendelni.

Az alárendelés mellett *Ausubel* (1968) beszél fölérendelésről és kombinációról. A fölérendelés azt jelenti, hogy a már megtanult fogalmak összekapcsolásakor egy új átfogó jelentés jön létre. A kombinációnál az értelmileg azonos általános és absztrakt fokozatokat kapcsoljuk össze. Mindkét folyamat lehetővé teszi az értelemgazdag tanulást, ha az új ismeretek egyértelműek és stabilan megalapozottak.

Az értelemgazdag tanulás belső feltétele, hogy a jelentés megtanulása a tanuló kognitív struktúrájától függ, azáltal, hogy az újonnan megtanultak a korábban megtanultakkal értelemgazdag összefüggésbe hozhatóvá váljanak. *Ausubel*hez hasonlóan ezt a nézetet képviseli *Mayer* (2002) is, aki a tudás megszerzését konstruktív folyamat során képzelel el, mely egy aktív kognitív folyamatban valósul meg. Az értelemgazdag tanuláshoz szükség van a tanuló értelemgazdag tanulási szándékára, a magolás ebben az esetben nem járható út. A tanulók a szözszerinti tanulás után emlékeznek ugyan a kulcsfogalmakra, de nem képesek a problémás helyzeteket megoldani, a transzfer-hatás nem működik (*Mayer*, 2002).

Az értelemgazdag tanulás egyik feltétele a tanuló pozitív beállítódása a tanulás iránt, itt egy olyan változó folyamatról van szó, amely egyrészt az értelemgazdag tanulást a pozitív tanulási beállítódás feltételeként nevezi meg, másrészt a tanulási motiváció eredménye az értelemgazdag tanulás (*Ausubel*, 1968). *Ausubel* azt feltételezi, ha a tanuló kezdetben csak csekély érdeklődést is mutat, az összefüggések felismerésével kíváncsisága és tanulási érdeklődése is növekedhet. A sikeres tanulás külső feltételeiben olyan elemek határozhatók meg, melyek a tanítási-tanulási folyamat szervezési kérdéseiben jelennek meg, ilyen az új jelentések kognitív struktúrába történő beépítése, a hosszú távú megtartás és a transzfer.

Az új jelentés kognitív struktúrába való beépülésének feltétele, hogy minden tanítási-tanulási folyamat kezdetén mérjék fel, hogy a szükséges előismeretek rendelkezésre állnak-e, ha nem akkor az új fogalomhoz további kiegészítő magyarázat szükséges. Az iskolai tananyag tanítása tantárgyakhoz kötött, például a természettudományos tantárgyak tanulása során nagyobb mértékben múlik a tanulón, hogy a megtanultak elszigeteltek maradnak vagy a transzferrel átjárhatóvá válnak (*Groß*, 1982).

A magyarázó tanulási eljárást *Ausubel* (1965a) a következő kritériumokkal jellemzi: a strukturáló elvek alkalmazása, a progresszív differenciálás elve, az integratív egyesítés elve, szekvenciális szervezés és a konszolidálás.

A tanulás könnyebbé válik, ha előzetesen strukturált tanulási segítséget, strukturáló elveket (advance organizers) építenek fel:

- bemutatják a tanítási-tanulási folyamat témáját és célját,
- kapcsolatot keresnek a kognitív struktúrában már rendelkezésre álló ismeretekkel,
- segítik a megtanulandó jelentés elmélyítését,
- hangsúlyozzák a már korábban megtanult és az új ismeretek közötti különbségeket.

A tanulás sikere a kulcsfogalmak és az új információk megtalálásától is függ, ezen kapcsolatok szervezésében játszanak szerepet a strukturáló elvek. *Mayer* (1979) *Ausubel* (1968) gondolatmenetét folytatva a strukturáló elvekről három kognitív elméletet fogalmazott meg. Az első elmélet, a receptív modell egy egylépcsős modelltől áll, mely szerint a tanulás attól függ, hogy a külvilágból mennyi információ kerül át a munkamemóriába, majd innen a HTM-be. Az az információ mennyiség, amely a munkamemóriába kerül, olyan faktoroktól függ, mint a tanítási sebesség vagy a motiváció. Ha pedig kezdetben több információ áll rendelkezésre, akkor az HTM-be is több kerül. Feltehetjük a kérdést, hogy a tanuló megkapja-e, befogadja-e az információt, mert ha például azt a tartalmat mérjük, amit tanítottunk, akkor valamilyen a folyamat előtt vagy végén alkalmazott strukturáló eszköz, elv nem hat a mérésre.

A második elmélet az ún. hozzáadott elmélet, mely kétlépcsős modelltől áll. Az elmélet szerint a tanuló annál többet tanul, minél inkább ki vannak építve a kapcsolódási pontjai, mégis abból a feltevésből indul ki, hogy az információ először is külön áll a kapcsolódási pontoktól és nem integrálódik. A modell annyiban mutat túl az előző modellen, hogy az HTM-ben új tudást lehet kapcsolni a már meglévő ismeretekhez. Felmerül a kérdés, hogy a tanulóknak kiépültek-e a kapcsolódási pontjai. A tanulás hatékonysága céljából, ha a tanulási folyamatban a tanulóknak valamilyen strukturáló eszköz bemutatását tervezik, azt mindenképpen a tanulási folyamat előtt célszerű megtenni, mert később már nem éri el a kívánt hatást, vagy inkább ne is mutassanak be strukturáló elveket.

A harmadik elmélet, az asszimiláció kódolás elmélete egy háromlépcsős modell, mely különböző kódolási folyamatot feltételez, aktív módon integrálja az új információt és a tanulási eredmény tekintetében a minőségi tényezők meghatározóak. Ebben a modellben az új ismeretek integrálódnak a már rendelkezésre állókkal. Ha a tanulóknak strukturáló elveket közvetítünk a tanulás előtt, akkor mélyebb, jobb minőségű tudásra tehetünk szert (*Mayer*, 1979).

A progresszív differenciálás elve a tanítási-tanulási egység hierarchikus felépítését foglalja magába, aminek keretében első lépésként a tananyagot a diákok előzetes ismereteire támaszkodva vázolják fel, és utána következik a differenciáltabb, részletesebb feldolgozás. A tananyag feldolgozása, a gondolati rendszer kiépítése során az általánosabbtól közelítenek a specifikus felé (*Ausubel*, 1968; *Groß*, 1982). Az integratív egyesítés elve azt teszi szükségessé, hogy a tanulóknak a tananyagban lévő minden fontosabb kapcsolatra felhívják a figyelmét és ezek a kapcsolatok tudatossá is váljanak. Erre mindenképp előtt akkor van szükség, ha az anyagrészek között látszólag kevés összefüggés van, mivel ilyenkor a fogalmakat, szabályokat maguknak kell létrehozni. A szekvenciális szervezés során arra derül fény, hogy a szükséges előismeretek rendelkezésre állnak-e, mivel részben ettől függ a tanulás sikere. A konszolidálás megerősítést, tisztázást, javítást je-



lent, lehetővé teszi, hogy egy új információ közvetítése előtt az a fogalom megszilárduljon, amire az új épülhet (Ausubel, 1968; Weinert, 1976).

A hagyományos módszereket alkalmazó iskolák a tanulást szigorúan irányítják, a fogalmakat néhány esetben csak megnevezik, a tartalmát a tanár röviden felidézi, a tanulók nem válnak aktív személyekké ezekben az iskolákban (Aebli, 1970). A gyermek gondolkodásfejlődése azonban nagyobb szabadságot igényel saját kutatásra, felfedezésre van szükség, hogy a fogalmakat ön maga számára felépítse. A kutatás olyan szellemi aktivitást jelent, mely új megoldás felfedezésére ösztönöz. A tanuló önálló kutatását Aebli szerint a maieutiké módszerei, vagyis a szókratészi, dialógikus, heurisztikus tanulási eljárások biztosítják. A tanulás során a tanárnak szem előtt kell tartani, hogy a tanulók a teljes struktúrát megismerjék, ne csak a részleteket, az egyes önálló lépéseket, valamint az egyes részek hozzárendelhetőek legyenek az egészhez.

Ausubel (1965b) két elfogadott nézetet közvetít a tanulás eredményét tekintve. Az egyik alapján akkor megfelelő a tanítás, ha a tananyag kerül a középpontba, a tanulók azt sajátítják el és vonják le az értelemgazdag általánosítást. A másik nézet szerint a verbális fogalmak, mondataik elsajátítása, csak üres verbalizmus, ha a tanulók nem tapasztalják meg azt a valóságot, amire a verbális konstrukció utal. Az értelemgazdag verbális tanulás során is a már meglévő kognitív struktúráinkba illesztjük az új ismereteinket, olyan interakciós folyamatról van szó a tanuló kognitív struktúrájának variálhatósága és a tananyag tulajdonságai között, melynek eredménye egy új jelentés megszerzése. Straka és Macke (1979, idézi Seel, 2000) szerint az értelemgazdag verbális tanulás olyan környezetben megy végbe, amelyben kizárólag verbális formában történik a tanulás. A tanulás célja is az, hogy a szóbeli információk jelentést kapjanak, hogy azok tartósan is a kognitív struktúra részévé váljanak. Ez azonban olyan kapcsolódási pontok kiépítését teszi szükségessé, melyekkel az új információt kapcsolatba lehet hozni és kiépülésük ezáltal történik meg (Seel, 2000). Woolfolk (2001) is különbséget tesz az értelemgazdag verbális tanulás és a szó szerinti tanulás, a magolás között, mely esetében nem jön létre kapcsolat a már elsajátított ismeretek között. Az optimális tanulás akkor valósul meg, ha a tanulók sémái és a tananyag között kapcsolat jön létre, amelyet a strukturáló elvek segítségével biztosítanak.

### **Az értelemgazdag tanulás értelmezésének kiszélesedése**

Az értelemgazdag tanulás az iskolai tanuláson túl az életünk során is végig kísér. Minél összetettebb a tudás, annál inkább változik, például a kezdők és a szakértők is más-más tudással rendelkeznek, ismereteiket másként szervezik. Wallas (1926, idézi Shuell, 1990) az értelemgazdag tanulás négy fázisát határozta meg, mely a problémamegoldás fázisaira is utal, ezek az előkészítés, az inkubáció, a megvilágosodás és a megerősítés. Rumelhart és Norman (1978, idézi Shuell, 1990) minőségileg három típusú tanulást különböztetnek meg. Az első típus a gyarapodást jelenti, amikor az új információt kódoljuk a már meglévő sémáink alapján. A második típus a hangolás, mely szerint a sémánkat kevésbé módosítjuk, alakítgatjuk, hogy a különböző szituációban használjuk. A harmadik típus az újrastrukturálás, melyben új sémákat hozunk létre. A folyamat szekvenciálisan történik, az első típus helye nem változik, de a másik kettő sorrendje változhat.

*Shuell* (1986, idézi *Shuell*, 1986a) nyomán megállapíthatjuk, hogy az értelemgazdag tanulás aktív, konstruktív és kumulatív folyamat, mely fokozatosan történik, a tanulás során. Az ismeretek nem egyszerűen egymáshoz adódnak, hanem minőségi és mennyiségi változások történnek *Shuell* (1990, 1986a-ban megjelent írására utal). A tanulási fázisok pontos meghatározásában nincs egybehangzó vélemény. A kezdő fázisról akkor beszélhetünk, ha a tanuló szembesül azokkal a tényekkel, információkkal, melyek többé-kevésbé különálló fogalmak. A tanuló úgy tanulja meg a tényeket, hogy az információt hozzáadja a már létező ismereteihez, és tudásstruktúráját használja fel, hogy az új információt értelmezze és értelemgazdaggá tegye (*Rumelhart és Norman*, 1978, idézi *Shuell*, 1990). A középfaladó fázisban a tanuló meglátja a hasonlóságokat és észreveszi a kapcsolatokat, de még nem látja át teljesen a struktúrát. Magasabb rendű struktúrák fejlődnek, új hálózatok, sémák jönnek létre, de még nem működhet önállóan a fogalomalkotó képesség. Ebben a fázisban az újonnan megszerzett tudást különböző módon próbálhatjuk ki, visszajelzést is kapunk, de a viselkedéskontroll hatása nem érvényesül (*Anderson*, 1982). A befejező fázisban a sémáink jobban integrálódnak, függetlenül, automatikusan működnek, a tanulás során általában új információkat adunk sémáinkhoz, bővítjük őket és magasabb rendű összeköttetéseket hozunk létre. A fázishatárok elmosódtak és az átmenet folyamatos, de magáról az átmenet folyamatáról kevés tudással rendelkezünk (*Shuell*, 1990).

*Dörner* (1982) modelljében a tudás kiépülését tekintve *Ausubel*hez hasonló nézeteket közvetít. *Dörner* (1982) először is fontosnak tartja, hogy a tanuló pontos problémamegoldó stratégiával rendelkezzen a tanulás során. Az első dolog tanuláskor az előzetes tudás felmérése, és ezáltal egy olyan háló létrehozása, mely az adott helyzetben szükséges legfontosabb fogalmakat tartalmazza. A második lépésben ebbe a hálóba kapcsolódnak majd az új fogalmak, amikor is a stratégiaképzés analógiája történik. Ebben a szakaszban már a tanuló el tud vonatkoztatni az adott helyzettől és az új stratégiájával tudást sajátít el. Ebben a fázisban mély absztraktságú tudást kell létrehozni, hogy a transzferhatás erősebbé váljon, ehhez azonban jól összekötött, átjárható kognitív struktúrára van szükség, melyben nélkülözhetetlen szerep jut a gyakorlásnak. *Dörner* (1982) felhívja arra a figyelmet, hogy csak az a tanuló válhat autonóm tanulóvá, aki a szükséges tudással és hatékony stratégiákkal rendelkezik.

*Bernáth* (2004) az értelemgazdag tanulást a tanulással és az emlékezéssel hozza kapcsolatba. A kezdő és a szakértő példáján keresztül szemlélteti, hogy teljesítményünk akkor válik jobbá, ha minél több és minél jobban szervezett sémákkal rendelkezünk. A sakkmester legyőzi a kezdő játékost. A közöttük lévő különbség azonban nem abban áll, hogy mennyire képesek előre gondolkodni, hanem abban, hogy a tapasztaltabb fél a pillanatnyi állást sikeresebben tudja a jelentésbeli alakzatok kombinációira bontani. Ez azt jelenti, hogy a sakkfigurákat nem egyenként szemléli, hanem bábu csoportokban gondolkodik. Így például 5–6 csoportból csak 2–3-nak szentel figyelmet és a sémákra koncentrálna. A több és jól szervezett séma alapján csak néhány lépésre fordít figyelmet. A tapasztaltabbakkal ellentétben a kezdők túl sok és túl bonyolult kapcsolatban gondolkodnak. A tapasztalat, az értelemgazdag tanulás hatására a bonyolult, látszólag áttekinthetetlen ismerethalmazból egy világos, rendszerezett tudásstruktúrát alakíthatunk ki. A tanulási folyamat eredményességének növelésére olyan tanulási módszereket lehet alkalmazni, me-

lyek által a tanulás sikeresebbé válik. Az elmúlt években kidolgozott tanulási módszerek a tankönyvből való tanulás segítésére helyezték a hangsúlyt. A kidolgozott módszerek elég hasonlók egymáshoz, csak néhány pontban tapasztalható eltérés (Bernáth, 2004). Balogh (1993) olyan megértést elősegítő módszereket javasol, mint a parafrázis, kulcsfogalmak összegyűjtése, a fogalmak közötti kapcsolatok feltárása, összefoglalás készítése vagy kérdések feltétele. A mélyreható, megértésre épülő önálló tanulási stratégia alkalmazására több módszer is ismert, mint például az SQ3R módszer (Bernáth, 2004; Csapó, 1992), vagy az SQ4R módszer (Balogh, 1993). A PQRST-módszer és a SPAR-módszer (Bernáth, 2004) a tanulás lépéseinek leírására vállalkozik és a tanulás sikerét a tanulandó anyagban való értelem keresésében látja. Nem létezik olyan tanulási módszer, amely minden tanuló és tananyag esetében ugyanolyan hatékonysággal alkalmazható, a tanuló tanulási stílusa, stratégiái, előzetes tudása és a tudásbeli hiányosságai, valamint a tananyag jellemzői alapján célszerű kiválasztani a megfelelő módszert.

A tudás elsajátításához vezető úton nagy eltérések mutatkoznak a tanulók között a tanulási stratégiákat és stílusokat tekintve (Gordon, 1998; More, 1993; Sarasin, 1995). A tanulási stílusok csoportosításának többféle változata ismert. More (1993) három nagy területet különböztet meg a tanulási stílusok vizsgálata során (kognitív folyamatok, tanítási környezet és fizikai környezet) és ezeken belül a leglényegesebb stílusokat csoportosítja. Tanári tapasztalata és kutatása szempontjából a kognitív folyamatokat tartja a tanulási és tanítási hatékonyság fejlesztése szempontjából a leglényegesebbnek, ezért részletebben csak az első nagy területtel foglalkozik. Kognitív folyamatokhoz sorolja a globális és analitikus tanulási stílust. A globális stílusú tanulóknak először az általános fogalmakat, törvényeket, definíciókat kell értelemgazdag kontextusban bemutatni, míg az analitikus típusú tanulóknak az ismereteket kisebb darabokban, külön lépésekben prezentálják és így jutnak el az egészig. Számukra a kontextus kevésbé fontos, néha zavaró. Az analitikus stílusú tanuló egyszerre egy elemmel ismerkedik meg és ha azt elsajátította, akkor jöhet az újabb elem.

A verbális stílusú tanuló akkor tanul jobban, ha sok magyarázatot, vagy definíciót hall, a fogalmakat verbálisan kódolja, míg a vizuális típusú tanuló képek, szimbólumok, diagrammok alapján jobban tanul, könnyebben fel tudja idézni az információkat, ha képekben gondolkodik. More (1993) szerint, hogy a mai iskolákban nem használják ki jól a vizuális típus előnyeit. A vizuális tanulás többet jelent, mint a képekben való gondolkodás, mert bármelyik érzékszervünkhöz köthető, a tanulók például a halláshoz kötődő képeket feldolgozhatják más érzékszervvel is.

A konkrét és absztrakt tanulási típusról annyit állapít meg More, hogy vannak olyan tanulók, akik először konkrétot tanulják meg absztrakt formában, elvként vagy szabályként. A konkrét tanulási típusúak nehézségekbe ütköznek, ha először példákat adunk nekik.

A reflektív típusú tanuló átgondolja a tanultakat, mielőtt felhasználná új ismereteit, míg a TEF (Trial-Error-Feedback) típusba tartozó tanuló végiggondolja azt, hogy mi az, amit meg tud valósítani, és ha a válasz nem egészen helyes, akkor a tanár visszajelzése alapján addig tanul, amíg helyesen meg nem oldott egy feladatot. Egy tanulási folyamatban mindkét típust használhatjuk, ha egy tanuló valamit nem tud, akkor kérhetjük, hogy még egyszer gondolja végig választát, visszajelzést kap és finomíthat, javíthat a válaszában.

A modalitás (látás, hallás, tapintás, szaglás, ízlelés) összetett dimenzió a stílusokon belül, az egyes tanulók jobban tanulnak hallás vagy látás alapján. Ha valaki egyik tanulási stílusba tartozik, akkor az nem jelenti azt, hogy képtelen más tanulási stílust alkalmazni (More, 1993) A már meglévő tanulási stílusok fejlesztése a tanár feladata.

Szitó (1987) a következő kategóriákat különíti el, melyek alapján behatárolhatók a tanulás egyénre jellemző módozatai:

- Az érzékleti modalitáson belül három csoportot lehet felállítani. Az auditív típusú tanulók a tananyagot hangosan dolgozzák fel, a vizuális csoport a látvány alapján tanul, a harmadik tanulási típusú tanulók pedig a cselekvést, motoritást részesítik előnyben, a tanulást mozgással kísérik.
- A társas környezetet tekintve valamelyik tanuló egyéni stílusú, ami azt jelenti, hogy egyedül szeret tanulni, míg mások társas stílusúak, vagyis a tananyagot gyakran megbeszélik társaikkal vagy egy felnőttel, szívesen tanulnak párban vagy kis-csoportban.
- A reagálási típuson belül az impulzív tanulóknál az intuitív megközelítés figyelhető meg. Ők azok, akik gyorsan reagálnak, előbb válaszolnak, mint gondolkodnak, így természetesen többször is hibáznak. A reflektív stílusúakra inkább jellemző a szisztematikus gondolkodás, logikus rendszerbe illesztés és a későbbi válaszadás.

Szitónál (1987) is megjelennek More (1993) azon tanulási stílus elemei, melyek a kognitív folyamatokra és a tanítási környezetre vonatkoznak. Ahogy More (1993) is hangsúlyozta, általánosságban megállapítható, hogy nincs jó vagy rossz tanulási stílus. A rosszul megválasztott módszer azonban negatív irányban befolyásolhatja a tanulási teljesítményt. Az lenne az optimális, ha a tanulók több módszert is megismerhetnének, hogy a számukra legmegfelelőbbet kiválaszthassák és a tananyagtól függően variálhassák (Bernáth, 2004). A megfelelő módszer alkalmazásából még nem következik a hatékony tanulás (Kovácsné, 2003), szükség van belső motivációra, találékonyságra és ötletgazdagságra, pozitív önértékelésre, rugalmasságra, valamint autonómiára is.

## **A tanulás tanulásának értelmezési formái**

### **A tanulás tanulása az európai programokban**

Az Európai Unió és az akkor még csatlakozásra váró országok miniszterei 1998-ban Prágában az iskoláztatás minőségének lehetőségeiről tárgyaltak. Az itt felmerülő szakmai javaslatok szolgálták az alapját a 2000-ben megtartott lisszaboni csúcstalálkozónak. Lisszabonban az oktatás területén szükséges fejlesztések irányát négy területen határozták meg, melyek 12 indikátort tartalmaznak. A négy terület (1) a képesség és tudásszint növelésének területe, ami magába foglalja a tanulni tudást, (2) a tanulás eredményességének és a továbbhaladás sikerességének hatékonyabb biztosítása, (3) az iskolai oktatómunka és a vezetés rendszeres értékelése, valamint (4) az erőforrások és struktúrák megfelelő alakítása. Az Európai Bizottság az Európai Tanács lisszaboni ülésének, valamint az oktatási és kutatási ügyekért felelős miniszterek uppsalai informális tanácskozásának

eredményei alapján a számukra legfontosabb készségeket két dimenzióba csoportosították. Az egyik csoportot alkotják az alapkészségek, a matematikai, tudományos, technikai kompetenciák, vállalkozókészség és az IKT ismerete és használata, a másik csoportba pedig a tanulás tanulását, a szociális készségeket, az idegennyelv-tudást és az általános kulturáltságot sorolták. Ez a felosztás a Bizottság 2001-ben kiadott közleményében az „Európai Unión belül az általános és szakmai képzés rendszere hatékonyságának és minőségének emelését” (2001) részletező pontban is megtalálható. Itt kimondják azt, hogy az alapkészségek sok olyan készséget és kompetenciát tartalmaznak, melyek a társadalmi boldoguláshoz nélkülözhetetlenek. Biztonságos működtetésükre van szükség az iskolakötelezettség végére, hogy majd felnőttként is használhatóak legyenek a legkülönbözőbb helyzetekben. A képességek alapját az olvasás-, írás- és számoláskészség jelenti, de más készségek megszerzését is elengedhetetlennek tartja a Bizottság. Különösen azokról a készségekről van itt szó, melyek a tudásalapú társadalom és a kompetenciák területén kiemelten fontosak. Ebben a kiadványban a természettudományos és technikai kultúrát, az IKT-kompetenciákat, az idegen nyelveket, a vállalkozó szellemet, a szociális kompetenciákat és a tanulási készséget kezelik kiemelten. A tanulási készség korai fejlesztését különösen fontosnak tartják, hogy felnőttként biztonsággal lehessen használni az élethosszig tartó tanulás során.

2002-ben az Európai Bizottság szakértői olyan 15 indikátorból álló csoportosítást dolgoztak ki, mely az élethosszig tartó tanulás minőségét javítja és biztosítja. A 15 indikátor négy területhez sorolható, ezek a készségek, kompetenciák és attitűdök; hozzáférés és részvétel; az élethosszig tartó tanulás forrásai; a stratégiák és rendszerfejlesztés. Ebben a felosztásban a tanulás tanulása a készségek, kompetenciák és attitűdök csoportjába tartozik (*Mitteilung der Kommission*, 2001; *European Commission*, 2002; *Mihály*, 2002).

Célul tűzik ki az oktatás és képzési rendszeren belül a tanulás vonzóbbá tételét, melyet a következő feladatokban határoznak meg:

- A fiatalokat biztatni kell, hogy a tankötelezettség után is részt vegyenek az oktatásban és a képzésben, a felnőtteknek pedig lehetőséget kell kínálni, hogy egész életükben tanuljanak.
- Részletesen le kell fektetni a nem formális tanulási tapasztalatok hivatalos elismerésének módszereit.
- A tanulást vonzóbbá kell tenni az iskolarendszerű oktatáson és képzésen belül, valamint azon kívül.
- Ki kell alakítani a tanulás kultúráját, növelni kell a tanulók tudatosságát a tanulás szociális és gazdasági hasznosságára vonatkozóan.
- Az on-line képzések, valamint a távtanulás lehetőségei fontos szerephez jutnak (*Mihály*, 2002).

Egy ország gazdasági fejlődése összefügg a tudományos kutatás és az oktatás színvonalával. Hazánkban kutatás-fejlesztésre és oktatásra a költségvetésnek csak csekély százalékát fordítják. Finnországban már felismerték annak jelentőségét, hogy a tanítás és tanulás kutatásához tervszerű fejlesztési folyamat megkezdésére van szükség (*Csapó, Csikos és Korom*, 2004), sőt a tanulás szerepének kiemelt hangsúlyozása elengedhetetlen a folyamatban (*Hautamäki és mtsai*, 2002). A Finn Tudományos Akadémia Kulturális és

Társadalomtudományi Kutatási Bizottsága 2002-ben „Az élet mint tanulás” címmel (*Az élet mint tanulás*, 2003) kutatási programot indított. A gazdasági változással a tudáskonceptióban is változások mennek végbe, ezért van szükség az oktatás terén új tanulási célok megfogalmazására. A program céljában a következő területeket emeli ki:

- „egy újfajta kutatási kultúra meghonosítása a tanulás problematikájának területén, nemzetközi kapcsolatok építésével, interdiszciplináris megközelítésével;
- válaszkeresés az élethosszig tartó és az élet minden területét átfogó tanulás kérdéseire, a kirekesztés minimalizálása érdekében;
- szilárd interdiszciplináris elméleti alapot teremteni az élet minden területén (az oktatásban és a munkahelyen) felmerülő tanítás-tanulásfejlesztési igényekhez;
- előre jelezni a jövő várható tanulási igényeit a társadalom, a kultúra és az egyén szempontjából.” (*Az élet mint tanulás*, 2003. 535. o.)

A program a következő kutatási területeket különbözteti meg:

- „a tanuláskonceptió újradefiniálása,
- a tanulás társadalmi és kulturális kontextusa,
- a tudás megteremtése (Knowledge Creation),
- munkakörnyezetek,
- az új tanárság (New Teachership)”. (*Az élet mint tanulás*, 2003. 536. o.)

A felsorolt célok és kutatási területek a tanulást az intézményes keretek közül kilépve kiterjesztik az iskolán kívülre.

### **A tanulás tanulásának elméleti keretei**

*Weinert és Schrader* (1997) a tanulás tanulását kapcsolatban azt állapítja meg, hogy kulcskvalifikációvá vált. *Didi, Fay, Kloft és Vogt* (1993, idézi *Weinert és Schrader*, 1997) összeállított egy 654 kompetenciából álló listát, melyen a foglalkoztatás-ügy pedagógiát érintő területét tekintve a kulcskvalifikáció leggyakrabban használt fogalmi szerepelnek. Ha csak az új információk megszerzését vesszük figyelembe, akkor olyan fogalmakat találunk, mint a tanulási képesség, tanulásra való készség, összefüggésben történő gondolkodás, koncentrációs képesség. Ezen a listán a tanulási képesség a 12–15. helyet foglalja el. Ha a tanulás tanulásáról elméleti és gyakorlati nézőpontból beszélünk, akkor nem a tartalmi, elméleti tudás megszerzését tekintjük elérendő célnak, hanem a tanulás megtanulását, vagyis, hogy a szükséges ismeretek rövidtávon megszerzhetővé váljanak. *Weinert és Schrader* (1997) szerint tanulni csak úgy lehet megtanulni, ha az egyén önállóan vagy tanári irányítással tapasztalatot gyűjt saját tanulásáról és ebben a folyamatban sokkal nagyobb szerepet játszik a saját tanulásáról szerzett procedurális tudás, mint a deklaratív.

*Coffield* (2002) megállapítja, hogy a tanulás tanulásának nagyon sokféle értelmezése létezik. Sokan és sokféleképpen értelmezik ezt a kifejezést, csak annyit valószínűsítene, hogy a metakognitív folyamatokhoz tartozik. A tanulás tanulása a kognitív és metakognitív stratégiák kutatásához kapcsolódik *Pintrich és De Groot* (1990, idézi *Waeytens és mtsai*, 2002), *Pintrich és Garcia* (1991, idézi *Waeytens és mtsai*, 2002) véleménye alapján. Már korábban is utaltak a kutatók olyan képességre, mely alapján a kognitív és

metakognitív stratégiák fajtáit használjuk és amely a tanulási feladatok különböző típusainak sikeres megoldásához járul hozzá. *Rawson* (2000) szerint a tanulás tanulása egyre inkább a készségekkel foglalkozó programok részévé kezd válni. A változó világhoz való alkalmazkodás azt is feltételezi, hogy megtanulunk tanulni. Két szempont alapján beszélhetünk a tanulás tanulása esetében készségről. A tanulás tanulása egy az életben is nélkülözhetetlen készség (*Smith*, 1990). Az élethosszig tartó tanulás hozzá tartozik az egyéni és társadalmi boldoguláshoz (*Stefani* véleménye alapján idézi *Rawson*, 2000). Akik tudják magukat irányítani, tudnak tanulni, a magasabb szintű képzésben is jobban tudnak teljesíteni, aktívabb résztvevőkké válnak. A tanulás tanulását egy készségben vagy inkább készségek csomagjában határozta meg, amelyen tanulási készségeket, kritikai analízist, időbeosztást, tervezést, célkitűzést értett (*Rawson*, 2000).

A tanulás tanulása kifejezést különbözőképpen értelmezik, alkalmazzák. Két csoportot különböztethetünk meg az értelmezés területén. Az általánosabb értelmezés nagyvonalakban gondolkodik, míg a másik egy konkrétabb nézőpontot képvisel. *Hounsell* (1979) a tanárok tanulás tanulásáról alkotott nézeteit képviselve *Waeytens* és *mtsai* (2002) kifejti, hogy szűkebb és tágabb értelemben használják ezt a kifejezést, vagyis általánosabb és konkrétabb értelemben. A szűk értelmezés nagyvonalakban gondolkodik arról, hogy mit is jelent a tanulás tanulása. Ebben az értelmezésben tanulási készségeket, stratégiákat és technikákat értenek alatta. *Hounsell* (1979) megállapításában a tanulás tanulása jelentősen többet, mint a pusztán technikák és stratégiák használata a tananyag elsajátítása során. *Murphy* (1991, idézi *Waeytens* és *mtsai*, 2002) a tanulás tanulásának meghatározásakor az újrastrukturáló mozgalomra hívja fel a figyelmet. *Candy* (1990), *Hargreaves* (1994, idézi *Waeytens* és *mtsai*, 2002) és *Murphy* (1993b, idézi *Waeytens* és *mtsai*, 2002) szerint a tanár és a tanuló szerepe új definícióra szorul. *Murphy* különösen fontosnak tartja annak kiemelését, hogy a tanuló aktív építője saját megértésének. Nem az információszerzésnek kell a középpontban állni, hanem a tanulni megtanulásának. A tanárok körében e téren még szemléletváltásra van szükség.

A tágabb értelmezés ezzel szemben a magasabb szintű kognitív képességek, a problémamegoldás és az információfeldolgozás magasabb szintű alkalmazását jelenti. Ebben az értelmezésben maga a tanulás jelenti az eszközt. A tanulók nem azt gondolják, hogy a tanulás csak egy eszköz, hogy a kitűzött célokat elérjék, hanem maga a tanulás válik célul. A tanárok pedig olyan tanulókat szeretnének nevelni, akik képesek egy életen át tanulni, saját célokat meghatározni és ezeket megvalósítani. A tanulás tanulása egy életen át tartó folyamat, melynek során megalkotják az emberek a tanulásról való elgondolásait (*Candy*, 1990). Attitűdök, megértések, készségek repertoárja alakul ki, mely lehetővé teszi a hatékonyabb, rugalmasabb, önszervezett tanulóvá válást a különböző feltételekhez igazodva. A tanulás tanulását a formális tanulás keretein belül is, valamint a tananyag meg van szerkesztése által is lehet fejleszteni. A tanulás tanulása utal a megtanulandó tananyag mély értelmű szerkezeiteinek feltárására. Fejlettebb formában vezethet a feltételezések, szabályok, konvenciók kritikus tudatosságához, valamint azokhoz a társadalmi elvárásokhoz, melyek befolyásolják azt, hogy a tanulás során hogyan tekintünk a tudásra, hogyan gondolkodunk, érzünk, cselekszünk. A tanulás tanulása rendelkezik generikus és szövegvagy környezet-specifikus komponensekkel, továbbá egy olyan többdimenziójú entitásról van szó, melynek jelentése annak függvényében változik, hogy a tanulás

szónak milyen jelentést tulajdonítunk (*Candy, 1990*). *Smith (1990)* és *Roth (1996)* felhívta a figyelmet arra, hogy az emberek tanulási szokásai, stratégiái, technikái változnak az életkor növekedésével. Az olyan önszabályozó mechanizmusok, mint az eredmények ellenőrzése, a tanulási stratégiák értékelése és a következő lépés tervezése lehet, hogy már koragyermekkortól jelen van (*Smith, 1990*), de az idősebb gyerekek és felnőttek gyakrabban használják (*Brown, 1984*) véleménye alapján, természetesen vannak olyan felnőttek, akik a tanuláshoz szükséges fontosabb képességekkel nem rendelkeznek. A tanulás tanulásának fejlődő természetét le lehet úgy írni, hogy egy olyan idealizált állapotról van szó, melyben a személy aktív, magabiztos tanulóvá vált és függetlenül tudja magát szemlélni, valamint széles repertoárral rendelkezik a tanulóval kapcsolatos megértésről és stratégiákról, hatékonyan tud tanulni és képes az értelemgazdag tanulásra (*Smith, 1990*). Olyan keretet fogalmazott meg *Smith (1990)* a tanulás tanulásának kifejezése kapcsán, mely lehetővé teszi számunkra, hogy különbséget tegyünk a tudás és a tanulás között, a tanulás tanulását ugyanis egy olyan esernyővel jellemezte, melyet célként, folyamatként vagy érdeklődési területként lehet értelmezni. A cél alatt egy olyan eszközt ért, mely által tanulóként leszünk hatékonyabbak a környezettől függetlenül. A folyamatban kifejti, hogy hogyan lehet a tanulás tanulásának folyamatait és tevékenységeit elsajátítani, finomítani. Az érdeklődési terület elemzésével kapcsolatban megállapította, hogy a tanulás tanulása egyre kiterjedtebb szakirodalommal rendelkezik, és szükség van a gyakorlatban és a politikai életben tevékenykedők pontos informálására (*Roth, 1996*). *Smith (1990)* a következőképpen foglalta össze a tanulás tanulásának megnyilvánulási formáit, mellyel a tanulás tanulásán túlmutatva a tanulás tanítására is utal:

- az egyén öntudatosságának és önmegfigyelő kapacitásának növelése a tanulási tevékenység során,
- segítségnyújtás annak érdekében, hogy az egyén aktív tanulóvá váljon és a tanulási tevékenység ellenőrzését megfelelően hajtsa végre,
- a tanulási stratégiák repertoárjának szélesítése,
- felkészítés arra, hogy az egyén a tárgyi területek, módszerek változó körülményeihez tudjon alkalmazkodni,
- a tanuló magabiztosságának, motiváltságának növelése,
- metakognitív hiányosságok kompenzálása,
- csoportos kérdés és a problémamegoldás készségének fejlesztése,
- segítségnyújtás, hogy a különböző oktatási programok közül ki tudják választani a számukra megfelelőt,
- a szervezett tanulás elősegítése (*Smith, 1990*).

*Roth (1996)* hangsúlyozza annak fontosságát, hogy a tanulás tanulása során tudatosuljanak a tanulási szokásoknak, és azok okainak vizsgálata, továbbá ezek érvényességének bírálata és azon új stratégiák kialakítása, melyek érdemesek kísérletezésre, tesztelésre. *Shepard és Fasco (1994, idézi Roth, 1996)* kiemeli a reflektív írást, mint tanulási stratégiát. Ha a reflektió során a tanulási stratégiánkon is elmélkedünk, akkor a tanulási sajátosságunk eredetét is könnyebben feltárjuk, és sikeresebben elemezzük magunkat mint tanulót, és jobban alkalmazkodunk a változó feltételekhez. Az írás a tudatosság folyamatának elindulásához járulhat hozzá, mely által a tanulás lényegét megragadhatjuk. Hozzá kell azonban tenni, hogy nem minden embernél hatékony ez a jegyzetelő tevékenység. A



lényeg az, hogy maga ez a töprengő, elgondolkodó folyamat elinduljon, a hangsúly nem az írásos rögzítésen van.

Az *ARIS Information Sheet (Language Australia, 2000)* szerint a tanulás tanulása által a tanuló nemcsak hogy sikeresebben tudja az ismereteket elsajátítani, hanem önállóbbá, magabiztosabbá is válik, magatartásában is változás történik. Nincs olyan készséglista, amely pontosan leírná a tanulás tanulásának készségeit. A sikeres tanuló például legyen képes arra, hogy a gyenge és erős oldala között különbséget tegyen, a passzív tanulástól az aktív felé haladjon, ismerje meg a számára hatékony tanulási stílusokat és technikákat, értékelje munkáját és szükség esetén változtasson stratégiáin. A tanulás tanulásának folyamatát körkörös folyamatként írja le az *ARIS Information Sheet*. A probléma megközelítése után reflektálás következik, utána az integráció, az érvényesítés és a további reflektáció. A tanulási készségekhez szükség van például megfelelő memorizálási és olvasási stratégiákra.

*Weinert (1983)* az egyéni tanulási hatékonyság szempontjából két feltételt határoz meg leegyszerűsített feltételmodelljében. Az egyik a tanulási képességek, ide tartoznak az intellektuális képességek és az emlékező képesség, a másik a tanulási tevékenységek, melybe az általános tanulási stratégiák, valamint a tanulási motiváció tartozik. A tanulási képességeken belül az intellektuális képességek fejlesztésével kapcsolatban azt állapítja meg, hogy a sikeresebb tanulás, sok tekintetben intelligensebb tanulást foglal magába, mely nem csak problémamegoldásra vagy az operatív megértésre vonatkozik, hanem a tudásszerzésre is, azaz hogyan lehet az információkat intelligens módon befogadni, szervezni, tárolni. Az intellektuális képességek fejlesztése, a kognitív fejlődés elősegítése, továbbá az intelligensebb készségek a tanulás tanulása és tanítása során célnak, valamint eszköznek is tekinthetők, állapítja meg (*Rüppell és Rüppell, 1976; Dettermann és Sternberg, 1982, idézi Weinert, 1983*). Az emlékező képességek fejlesztése már régóta a tanulókkal foglalkozó kutatások középpontjában állnak. *Weinert* is elfogadhatónak tartja a legtöbb (kognitív orientáltságú) pszichológushoz hasonlóan *Jamesnek (1895, idézi Weinert, 1983)* azt a megállapítását, mely szerint az emlékezet teljesítményének javítása a gondolkodás fejlesztésével függ össze.

A tanulási tevékenységekhez sorolható a tanulás általános stratégiáinak és metastratégiáinak fejlesztése. *Weinert (1983)* szerint ez a rész képezi a tanulás tanulásának és tanításának középpontját. A kiindulópontot a tanulás általános stratégiái és a problémamegoldás jelenti. A tanulás általános stratégiái alatt például az új információk ismétlésen keresztül történő megtanulását, az elképzelések és asszociációk megkeresését, a fogalmakat, mint mnemotechnikai segédeszközöket érti. A problémamegoldással kapcsolatban lényeges például problémahelyzetben az adott és az elsajátítandó ismeretek tudatossá tétele, alternatív megoldások keresése. A tanulás általános stratégiáinak, valamint a problémamegoldásnak tudatos és kontrolált alkalmazása az egyéni teljesítőképességet a különböző feladathelyzetekben jelentős mértékben javítja. A tanulás stratégiáinak és metastratégiáinak fejlesztése különösen hatékonyan bizonyul három programtípusban. Az első programban a tudást a feladatok szokásostól eltérő részei alapján közvetítik. Az egyéni tanulási stílushoz igazodnak és a különböző hatékonyságú tanulási stratégiákat alkalmazzák abból a célból, hogy a tanulók saját tanulásuk szakértőivé váljanak. Az olyan végrehajtó stratégiák közvetítésére és begyakorlására van szükség, mint a tanulási-

és probléma-megoldási folyamat tervezése, irányítása vagy felügyelete, mivel ezek a stabil és széles körben generalizálható tanulási előbbre jutás kulcskomponensei, legalább is a fiatalabb és leszakadó, felzárkóztatásra szoruló gyermekek esetében (*Belmont, Butterfield és Ferretti (1982, idézi Weinert, 1983)*). A képességfejlesztésre irányuló szisztematikus programok a kogníciós és metakogníciós kutatások eredményeire támaszkodnak. Az önálló tanulást és az önállóan szervezett tanulást hatékonyan fejlesztik. Ide sorolja *Weinert (1983)* például *Brown, Campione és Day (1981)* szövegből történő tanuláson alapuló programját vagy *Fischer és Mandl (1983)* tanulási kompetencia és tanulásszabályozás fejlesztésére irányuló törekvéseit. A tanulásban a hatékony tanulási stratégiák vagy a tanulás sikeres szervezése nem csak racionális döntések eredménye, hanem érzéseké, elvárásoké, félelmeké, beállítódásoké, melyek a tanulási teljesítményt meghatározzák. A tanulás során lényeges feladat a negatív irányú motiváció megszüntetése és a tanulásfejlesztő motivációs rendszerek kiépítése (*Weinert, 1983*).

*Weinert (1994)* a tanulás tanulását több oldalról is megközelíti és ennek mentén rajzolódik ki a fogalomról alkotott koncepciója. A tanulás tanulása gyakorlati értelmezéséhez két követelmény tart szükségesnek az iskolai, szakmai és a hétköznapi életben való boldoguláshoz. Egyrészt a problémamegoldáshoz szükséges tartalmi ismereteket és képességeket, másrészt a hatékony tanulási- és gondolkodási stratégiákat, annak érdekében, hogy a rendelkezésre álló tudást a lehető legrövidebb idő alatt megszerezhessük. Ezt a két követelményt *Weinert* a következő kutatási eredmények összefoglalása alapján erősíti meg:

- „Ha a tanulás tanulása alatt azt értjük, hogy egy tetszőleges kiinduló helyzetből való tanullással és/vagy gondolkodással az azt követő tanulási-vagy gondolkodási teljesítmény fejleszhető, akkor a koncepció biztosan falszifikálható.
- Ha tanulás tanulásán az általános tanulási- és gondolkodási stratégiák elsajátítását értjük, akkor lehet, hogy el tudjuk ezeket sajátítani, de a gyakorlati haszon gyakran a vártnál kisebb lesz.
- Ha a tanulás tanulása alatt azoknak a tanulás és gondolkodás általános szabályainak és rutinjainak megszerzésének begyakorlását értjük, melyekhez a tartalomspecifikus tudással való szoros kapcsolatban jutunk, akkor nemcsak egy lehetséges, hanem egy olyan hatékony stratégiáról beszélhetünk, mely a kognitív kompetenciák fejlesztéséhez járul hozzá a hasonló feladatok megoldása során.” (*Weinert, 1994. 187. o.*).

A sikeres tanulás tanulásának vizsgálatához *Weinert* a teljesítménykritériumok, a viselkedési- és a diszpozíciós kritériumok elemzését tartja szükségesnek. A teljesítménykritériumoknak három súlypontja van, a tanulási teljesítmény az azonos tartalomterületen, tanulási teljesítmény a struktúrát tekintve hasonló tartalomterületen, valamint a tanulási teljesítmény a struktúrát tekintve különböző tartalomterületen. A viselkedési kritériumok a tanulási viselkedés célra irányuló szervezését, a tanulás során végrehajtott cselekvések hatékonyságát, továbbá kitaratást a tanulásban és a nehézségek legyőzését foglalja magába, míg a diszpozíciós kritériumokban a tanulásra vonatkozó (deklartív) tudást, (procedurális) képességeket, motivációt, beállítódást emeli ki (*Weinert, 1994*).

A tanulás tanulásának értelmezésekor néhány tanulási- és gondolkodásfejlesztő programról is beszámol *Weinert* (1994). Említi például *Klauer* induktív gondolkodást fejlesztő programját (1990, idézi *Weinert*, 1994), a *Jean Piaget* elméletén alapuló kognitív fejlődést célzottan fejlesztő vizsgálatokat vagy a *Feuerstein* által kidolgozott komplex kognitív kompetenciák fejlődését célul tűző Instrumental Enrichment Programot (1980, idézi *Weinert*, 1994). Felhívja a figyelmet arra, hogy a tartalmat és a formát, valamint az anyagot és a funkciót nem szabad egymástól elválasztani a tanulás tanulásának fejlesztése esetén.

A tanulás tanulásának vizsgálatok a metakognitív és metamotivációs kompetenciák megszerzésének lehetőségeinek fontosságát is hangsúlyozza *Weinert* (1994). A metakognitív tudáson belül a tudásszerzése, a tanulási-, gondolkodási- és felidézést segítő stratégiáknak, valamint az információk tanulást könnyítő, célszerű szervezési módjaira irányítja a figyelmet. *Artelt* (2000) *Hasselhorn* nyomán négy olyan jellemző kritériumot különböztet meg, melyek a jó stratégiahasználót (good-strategy-users), illetve a sikeres tanulót jellemzik.

- 1) „a sikeres tanulók számos specifikus és általános tanulási stratégiával rendelkeznek és ezeket flexibilis és reflektív módon alkalmazzák (metakogníció),
- 2) a stratégiai tudáshoz hozzá tevődik a széles, mindent átfogó ismeretkör is (tudásbázis), így a tanuláskor a széleskörű tartalom-specifikus előismeretekre támaszkodhatnak,
- 3) az aktuális tanulási folyamatban a stratégiai, metakognitív és előismereti komponensek szorosan összefüggnek: a terület-specifikus előismeretek, a szisztematikusan felépülő tudás és az aktuális episztemológiai tudás vagy a (tudatos) stratégiahasználatot tökéletesítik vagy olyan automatikus folyamatokat indítanak el, melyek a tudatosan kiválasztott stratégiák kiválasztását eredményezik,
- 4) végül a jól felkészült tanuló a stratégiák kiválasztásánál és irányításánál a személyes igyekezet között és a tanulás eredményessége között oki összefüggést fedez fel (az igyekezet attribúciója), és sikeresen elhatárolódik a konkuráló viselkedéstől és a kedvezőtlen érzelmektől (cselekvési kontroll *Kuhl* nyomán)” (*Artelt*, 2000. 114–115. o.).

*Mayer* (1989, idézi *Weinert*, 1994) elmélete nyomán megállapítható, hogy nem egy általános tanulás tanulási kompetencia kifejlesztésére van szükség, hanem sok speciális ismeretre és készségre kell támaszkodni. Nem tartják azt járható útnak, hogy a tanulás tanulását kurzusokon oktassák, hanem inkább a tanulás stratégiáinak és metastratégiáinak közvetítése álljon a középpontban, specifikus tartalmi kereteken belül. *Weinert* (1994) az önszervező és önszabályozó tanulás tanulására gyakorolt pozitív szerepét is hangsúlyozza. A tartalom-specifikus tudás tanulásra, illetve a terület-specifikus tanulás tanulására gyakorolt hatását három területen mutatja be: (1) a szövegből való tanulás, (2) a matematikai kompetenciák, valamint (3) az emlékezet teljesítőképességének szélesítése esetében.

A fejlődépszichológusok elemzése alapján a transzferálható tanulási- és gondolkodási stratégiákat a *Friedrich* és *Mandl* (1992) úgy értelmezi, hogy az egyén először a feladat-specifikus stratégiákat és folyamatokat sajátítja el, melyek kezdetben még nem szilárdulnak meg, labilisak, nagyobb részt helyzetekhez kötődnek és a feladatok nehézségi

fokától függenek. Ha ezek a stratégiák már annyira automatizálódtak, hogy nem vagy csak csekély számú kognitív kapacitást vesznek igénybe, akkor új feladatokra, területekre is kiterjeszthetők. A rutinos stratégiahasználó stratégiáit, egyre több feladathelyzetre transzferálja, mint tapasztalatlanabb társa (*Friedrich és Mandl, 1992*). A tananyag megfelelő strukturáltsága, valamint hierarchizálása nélkül, a stratégiáit megfelelően használó tanuló sem érhet el tartós sikereket, ez is szükségessé teszi részéről a tanulási célok meghatározását és a tananyag mikro és makro elemzését (*Klauer, 1974*).

*Adams* (1989, idézi *Friedrich és Mandl, 1992*) az absztrakt és elvont tudás között tesz különbséget. Az absztrakt tudás egyfajta dekontextualizált tudás, mely a különböző feladatokra transzferálható, de megszerzéséhez külső segítség szükséges. Az elvont tudás ezzel szemben minden olyan tudást magába foglal, amely akkor jön létre, ha az elveket, folyamatokat, stratégiákat különböző helyzetekben kipróbáljuk. Ilyenkor a tanulás azt is megtanuljuk, hogyan lehet az adott szövegtől fokozatosan elvonatkoztatni. Az elvont tudás megszerzéséhez azonban időre van szükség.

Az emberiség hatalmas mennyiségű tudással rendelkezik és az évszázadok, évezredek során is a tudás mindig újabb ismeretekkel egészült ki. Egy szakma elsajátításához is egyre több tudás birtokába kell jutni. Mivel minden ismeretet nem lehet elsajátítani az iskolában, az indokolja, hogy tanulni kell megtanulni és azt is meg kell tanulni, hogy hogyan lehet információhoz jutni. A gazdasági fejlődés annyira felgyorsul, hogy nem lehet teljes biztonsággal előre tudni, hogy milyen típusú tudásra lesz igény a jövőben. Ehhez olyan képességeknek, tanulási stratégiáknak kell a birtokában lenni, melyek lehetővé teszik az élethosszig tartó tanulást, az információ szerzését, rendszerezését, felhasználását (*Weinert, 1994*). Szükség van ismeretekre, de elsősorban azon a képességek fejlesztése legyen hangsúlyos, melyek a tudás megszerzését biztosítják (*Fisher, 2000; Schröder, 2002*). *Fisher* (1999, 2000) elengedhetetlennek tartja a gondolkodásfejlesztést és a tanulásfejlesztő módszerek alkalmazását. Olyan feladatokat javasol, melyek felhasználása hozzájárul a tanulás sikeréhez. A tanulás tanulása nem egy tantárgyra vagy egy tantárgyterületre vonatkozik, hanem az alapvető képességek fejlesztésére, melyek által képessé válnak a tanulók a tanulásra. *Schröder* (2002) az iskolai tanulás speciális formáit a következőképpen csoportosítja, melyben a tanulás tanulása is helyet kap:

- Belátásos tanulás.
- Szociális tanulás.
- Tanulás mint modell.
- Gyakorlati tanulás.
- Interaktív tanulás.
- Tanulás tanulása. (*Schröder, 2002. 22–28. o.*)

A tantervnek olyan készségek elsajátítását kell tartalmazni, melyek nagyobb teljesítményű készségek birtoklásához vezetnek (*Bruner, 1974*). Minden készségnek illetve tudásnak van olyan változata, mely megtanításra alkalmas, attól függetlenül, hogy mikor kezdjük a tanítást. Az oktatáselmélet céljai közé tartozik, hogy az egyénbe bele kell plántálni a tanulás iránti fogékonyságot, a tananyag struktúrájának alakításánál pedig terjedjen ki a figyelem arra, hogy azt a tanuló a lehető legkönnyebben megértse (*Bruner, 1974*), ebben a megértésben van szerepe az értelemgazdag tanulásnak. A megismerés alapja a megértés, a megértett anyagrészt könnyebben meg is jegyezzük. (Például: a

nyelvtanulás során az egy témakörhöz tartozó szavakat sokkal könnyebben vessük emlékezetünkbe, mint az összefüggés nélküli szavakat.)

A tanulási képességek fejlesztése a mai iskolák lényeges feladata. A közvetítendő tudás szerkezete tekintetében megfigyelhető, hogy a társadalomtudományokra fordítható idő megnőtt, ami szükségessé teszi, hogy a képességfejlesztés területén nagyobb szerepet vállaljanak (Csapó és Kárpáti, 2002). A képességfejlesztéssel és a gondolkodás fejlődésével kapcsolatban a kutatásra és az iskolai tanításra három irányzat gyakorolt kiemelten nagy hatást: (1) Pszichometria (az egyén különbségek pszichológiája, intelligenciakutatás), (2) Piaget kognitív fejlődésemélete, (3) a kognitív pszichológia (az emberi megismerést információfeldolgozásként leíró irányzat). A pszichometria a képességek azonosítására törekszik. Piaget elmélete alapján a gondolkodás műveleti képességei szerkezetük szerint azonosíthatók. A kognitív elméletek az információfeldolgozásban és a tudás szervezésében látják a kognitív elméletek feladatát. A három paradigma más oldalról közelíti meg a képességeket és a tudás képződésében, valamint annak felhasználásában is eltérő szerepet szánnak neki (Csapó, 2002a).

A tanulási képességek hatékony fejlesztése azonban csak akkor valósulhat meg, ha az összehangolt munka mellett a folyamatszerűség is létre jön, melyhez egy konkrét pedagógus irányítása szükséges. A tanulás tanulásának nehézségét Czimer Györgyné (1998) a tanuláshoz való viszony alakításában látja, vagyis a tanuló részéről erőfeszítésre van szükség. A motiváció hiánya, a kudarcok, a túlméretezett tananyag is megnehezítik a tanulást. A cél az lenne, hogy a tanulás ne kötelesség legyen, hanem lehetőségeket kínáljon. A tananyag megtanítása mellett a tanórán a tanulás megtanításának is kerüljön előtérbe (Czimer Györgyné, 1998). Az a tanuló tud tanulni (Rainer, 1981), aki képes az adatok, tények, szabályok, tartalmak, folyamatok felfedezésére, feldolgozására, másokkal szociális interakciót tud kialakítani és képes feladatok, problémák megoldására, továbbá a tanulás folyamataiban emlékezetét produktívan képes használni.

### **Tanulás tanulása a gyakorlatban**

A tanulás megtanítása a mai iskolai gyakorlatban a pedagógusok feladata. Ehhez a feladathoz olyan fejlesztőprogram-kínálatra van szükség, melyből a tanulók képességei szerint a legmegfelelőbbet kiválaszthatják. A jelenlegi helyzetet áttekintve a gyakorlati programok széles kínálat tárul elénk (például Arbinger és Jäger, 1995; Behrens, 2002; Kugemann, 1981; Schröder-Naef, 1987; Oroszlány, 1995, 1997), de a programok mérésekkel alátámasztott hatékonyságáról annál kevésbé számol be a szakirodalom.

Schröder-Naef (1987) a tanulás tanulásának témakörén belül a tanulási- és munkamódszereket elemzi és mutatja be. „A tanulási- és munkatechnikák alatt olyan technikák, beállítódások és szokások értendők, melyek a tananyag kiválasztásának, elsajátításának és továbbadásának, az önálló és racionális munkáknak, az együttes munkának és a saját idő értelemgazdag tervezésének és alakításának szolgálatában állnak.” (Schröder-Naef, 1987. 11. o.) Ebből az értelmezésből kiderül, hogy nemcsak az olyan hagyományos tanulási technikákról van szó, mint például a jegyzetelés- vagy olvasástechnika, hanem beállítódások és pszichoszociális képességek, valamint az önállóság is előtérbe kerül. Schröder-Naef (1987) megállapítja, hogy nem új az az elgondolás, mely szerint az isko-

lának az ismeretátadáson túl tanulásra is kell tanítani a diákokat, de ez a célkitűzés maradéktalanul még nem valósult meg. A tanulók nem tanulják meg az iskolában segítség nélkül a szükséges tanulási- és munkatechnikákat. Az iskolának nem a tananyagot kell jobban elsajátíttatni a tanulókkal a tanulás tanulása kapcsán, hanem az iskola utáni tanulásra kellene felkészíteni. *Schröder-Naef* (1987) kidolgozott egy olyan munka- és tanulási technikákból álló programot 11–13, 15–16, 17–19 éves tanulóknak, mely számukra különböző tanulási alternatívákat közvetít. A program olyan témákat foglal magába, mint az olvasás, előadások figyelemmel kísérése, jegyzetelés, jegyzőkönyvkészítés, tanuláspszichológia, a tudás rendszerezése, gondolkodás és problémamegoldás vagy a motiváció. Minden téma bevezetéssel kezdődik, melyben számba veszik az előzetes tudást és a legfontosabb részek rövid összefoglalóját. Ezután a tanulási célok megfogalmazása, majd a módszerek és feladatlapok következnek. A program nagy segítséget jelenthet azon a pedagógusok részére, akik tanulási stratégiafejlesztő programot szeretnének indítani vagy csak ötleteket keresnek, melyeket a saját tantárgyuk tanítása során megvalósíthatnak. Hazai vonatkozásban *Oroszlány* (1995, 1997) nyújt hasonló útmutatást a tanulóknak és a pedagógusok részére a sikeres tanulás megvalósulása érdekében.

A tanítás-tanulás fontosságát hangsúlyozva *Bögös* (2004) a tanítás fogalmát nem különíti el a tanulás fogalmától, mivel itt tanár-diák interakcióról, vagyis egy tanítási-tanulási folyamatról van szó. A tanulás időfeltételeinek megteremtésén túl tanulás-módszertani ismereteket tesz szükségessé. *Oroszlányt* (1995) említve a tanulás tanításának lényegét a tanulási viszony formálásában, a tanulási alapkészségek fejlesztésében, a megfelelő tanulási szokások és technikák elsajátításában látja. *Oroszlányhoz* hasonló tanulásmódszertani eligazítást ad *Arbinger* és *Jäger* (1995), valamint *Kugemann* (1981). *Kugemann* tanulási javaslatai inkább néhány tantárgy tanulására, iskolai beszámolókra és a vizsgák sikerének biztosítására irányulnak.

*Czimer Györgyné* (1994) már kiemeltebb szerepet szán a tanulásnak. Ma a tanulás véleménye szerint nem népszerű, a diploma megszerzése nem szükségszerű velejárója a jó anyagi körülményeknek. Az iskolákban egyre több a tanulási nehézséggel küszködő és rendelkező tanuló található. A munkaerőpiacon való boldoguláshoz azonban naprakész ismeretek szükségesek, lépést kell tartani a fejlődéssel, ehhez pedig tanulásra van szükség.

A mit tanítsunk, hogyan tanítsunk kérdésfeltevés régóta foglalkoztatja a pedagógusokat. A második világháborút követően kiadott szigorú előírások után a hetvenes években szemléleti változás indult a tanulás témakörét illetően, melynek eredményeként a tankönyv mellett az önálló ismeretszerzésnek, tanulásnak is szerep jutott. Ekkor kezdődött a szentlőrinci kísérlet, a budapesti Radnóti, a szolnoki Varga Katalin Gimnázium kísérlete, majd a nyolcvanas években a budapesti Alternatív Közgazdasági Gimnázium önálló tantárgyként kezdte el oktatni a tanulásmódszertant, melyhez módszertani programcsomag is készült. *Czimer Györgyné*, (1998. 15. o.) szerint a tanulás tanítása négy fő gondolatot tartalmaz:

- „A tanuláshoz való viszony alakítását.
- A tanuláshoz szükséges alapkészségek fejlesztését.
- A helyes tanulási szokások kialakítását.
- A konkrét tanulási módszerek és technikák elsajátítását.”

A mai iskola feladata az ismeretszerzés örömeinek közvetítése, melyben a tanulási technikák, módszerek mellett a tanulás tanulása is kapjon helyet. A tanulás tanulása önálló tantárgyként vagy tantárgyközi elemként is beépülhetne az iskolai életbe (*Czimer Györgyné*, 1998).

A felsorolt szerzőknek a tanulás tanulására vonatkozó gondolatait áttekintve megállapítható, hogy az értelmezések összhangban állnak az Európai Unió célkitűzéseivel. Az iskola fontosságát hangsúlyozzák, hogy a tanulók a tanulási képesség által a későbbi élet során is akár intézményes keretek nélkül is tudjanak tanulni.

A magyar Nemzeti Alaptanterv csak röviden foglalkozik a témával, mégpedig azt tartalmazza, hogy a tanulás több komponense tanítható, a nevelő feladata pedig a tanuló megtanítása a tanulásra (*Nemzeti Alaptanterv*, 1995). Iskoláinkban ennek ellenére sem kap elég hangsúlyt a tanulási képesség fejlesztése. Elegendő mennyiségű ismeretet közvetítenek ugyan a tanulóknak, de ezek az ismeretek nagyrészt nem szerveződnek rendszerre, a tanulók nehezen találják meg a kulcsfogalmakat, nem ismerik fel az összefüggéseket, a hangsúlyos és hangsúlytalan tananyag nem különül el egymástól világosan, mivel a tanulók nem rendelkeznek megfelelő tanulási stratégiával. A tanulás hatékonyabbá tételére jó módszer lenne, ha az értelemgazdag tanulás fogásait elsajátíttatnák a tanulókkal. Szükség lenne a tantárgyak és tananyagok közötti kapcsolat létre hozására, valamint a szomszédos tudásterületek közötti átjárhatóság biztosítására, így a transzferhatás is sikeresebben működne.

### **A tanulás tanulásának és az értelemgazdag tanulás kapcsolódási pontjai**

A tanulás tanulásáról alkotott elképzeléseit *Weinert* (1994) hat tézisben foglalta össze, melyek tanulmányozása az értelemgazdag tanulás kutatása során is nélkülözhetetlen.

1. tézis: Valaki minél többet tud, annál több tudást tud befogadni és felidézni (tudás-paradoxon).
2. tézis: Minél intelligensebben megszerzett és felépített tudásról van szó, annál sikeresebben használható a gondolkodásnál (tudás gondolkodás által és gondolkodás tudáson keresztül szimmetria).
3. tézis: Minél többet tud valaki a saját tudásáról, annál jobban tud vele bánni (tudás a tudásgazdaságról).
4. tézis: Minél általánosabb egy szabály vagy stratégia, ami azt jelenti, hogy minél több szituációban használható, annál kevésbé járul hozzá az igényesebb tartalom-specifikus problémák megoldásához (alkalmazási extenzitás – használati intenzitás – diszproporcionalitás).
5. tézis: Minél nagyobb a vertikális (terület-specifikus) transzfer, annál kisebb általánosságban a (terület-specifikus) horizontális transzfer (tanulástranzfer-dilemma).
6. tézis: A rövidtávú tréningprogramok csak kiegészítésként, támogatásként és/vagy remediális segítségként szolgálhatnak, a hosszú távú tanulási folyamatot és ezzel együtt a kompetenciaszerzést nem pótolhatják (a hosszú távú tanulási extenzitás szubsztitúciós behatároltsága a rövidtávú tréning-extenzitáson keresztül). (*Weinert*, 1994. 202. o.)

A tanulók azzal általában tisztában vannak, hogy mit akarnak elsajátítani, inkább arról nincs elképzelésük, hogy hogyan tegyék azt (Nolting és Paulus, 1992). Ezért olyan fontos a tanulási és gondolkodási stratégiák fejlesztése. Nem létezik egyetlen optimális stratégia, ezért a sikeres tanulást olyan tényezők biztosítják, mint az értelemgazdag tanulás, a képességek begyakorlása és a produktív gondolkodás. Az értelemgazdag tanulást az előzetes tanulás határozza meg és a szervezőtechnika elsajátításával valósul meg, hálószerű struktúrák és fogalmi hierarchiák képezésével. Javítja a felidézést, ha a megtanultakat több érzékszervünkkel is felfogjuk. Az értelem nélküli tananyagot ezzel szemben csak úgy tudjuk megtanulni, ha sokszor elismételjük, képekhez kötjük vagy rímbe foglaljuk.

Schröder (2002. 18–22. o.) a következő tanulási formákat állítja egymással szembe:

- Természetes tanulás – iskolai tanulás.
- Értelem nélküli tanulás – értelemgazdag tanulás.
- Intencionális tanulás – incidentális tanulás. (szándékos tanulás – szándéktalan tanulás)
- Receptív tanulás – felfedezéssel tanulás.

Az értelemgazdag tanulás egy tanulási formaként jelenik meg, a tanulás tanulása pedig az iskolai tanulás speciális formái között foglal helyet. Az értelem nélküli tanulás ebben az esetben a mechanikus kívülről való tanulást jelenti. A tanuló nincs tisztában annak jelentésével amit tanul, csak emlékezetében rögzíti az ismereteket. Az értelem nélküli tanuláshoz megpróbál a tanuló olyan gondolati kapcsolatokat létrehozni, melyekkel jelentést ad a megtanultaknak, de ezek csak számára hordoznak értelmet, szavak egymásutánját köti össze például hangzás alapján. Az értelemgazdag tanuláshoz a jelentést és az összefüggéseket keresik meg. Sokáig az volt az uralkodó nézet, hogy a fiatalabbak könnyen megjegyzik az értelem nélküli anyagot is és azt sokáig meg is őrzik emlékezetükben. Ezzel az elképzeléssel szemben azonban más vizsgálatok azt állapították meg, a 6 és 10 éves tanulók a 14 évesekhez és a felnőttekhez hasonlóan az értelemgazdag tananyagot sokkal sikeresebben megjegyzik, mint az értelem nélkülit (Schröder, 2002). Az értelemgazdag tanulás fontosságát Csapó (1992) is hangsúlyozza az összefüggő és összefüggéstelen ismeretek és információk tanulása során. Az értelemgazdag tanuláshoz nélkülözhetetlennek tartja az információk közötti kapcsolatrendszer kiépítését, valamint a megértést, melynek a felidézéskor is jelentős szerep jut. Egyszerre kapcsolódik elméletével az értelemgazdag tanulás tradicionális megközelítéséhez és a tágabb értelmezési keretekhez is. Az *Active, Meaningful Learning* program (Midwest Consortium for Mathematics and Science, 1994) pedig már olyan gyakorlati útmutatást ad, mely az értelemgazdag tanuláson keresztül tanulni is tanítja a tanulókat. Akkor mondható sikeresnek a matematika tanulása, ha a tanuló számára érthető matematikai nyelvet dolgoznak ki, ezáltal nemcsak hogy jobban megértik az összefüggéseket, de matematikai attitűdjük is pozitív irányba változik. A tanulás során a szemléltető eszközök, ábrák, diagramok szintén a jobb megértéshez és az absztrakt gondolkodáshoz járulnak hozzá. Olyan problémákat és megoldásokat fedezhetnek fel az értelemgazdag tanulással a tanulók, melyeket korábban nem realizáltak. A probléma megoldását a tanulónak azonban szóban vagy írásban ki kell fejeznie, hogy a megoldási lépések tudatossá váljanak. A saját felfe-



dező munkájuk közben pedig saját tanulási stratégiákat is kidolgoznak, melyeket az egyéni tanuláskor alkalmazhatnak.

Jó lehetőséget kínál az értelemgazdag tanulás megvalósítására a tanulási folyamat során a fogalmi térkép használata (Hinck és mtsai, 2006). A fogalmi térképen Decker (1999) nyomán az információknak az agyban optimálisan, metodikailag strukturált, képszerű bemutatását értjük és az ilyen típusú ábrázolási mód az agy komplex, organikus folyamatainak sokkal inkább megfelel, mint a hagyományos, lineárisan szervezett ábrázolási módok. Az az információ mennyiség, mellyel nap mint nap szembesülünk, egyre növekszik, ezért is olyan fontos a számunkra lényeges információk kiválasztásának képessége, az összefüggések felismerése. Világszerte naponta mintegy 7000 tudományos cikk és számtalan újság jelenik meg, és ezt a nagy információmennyiséget a nem tudjuk befogadni, ha az ún. lineáris információ-feldolgozó módszert alkalmazzuk, ez az agy számára nem elég hatékony. Decker Buzanra és Russelre hivatkozva a fogalmi térkép fontosságát a gyors és hatékony információ-felvételben a tanulás során az agyműködés optimális gyorsulásában látja. A fogalmi térkép használatakor a kulcsszavak által a fő témák metodikailag strukturálttá válnak, a kreatív folyamatok által pedig agyunk gyorsabban, rugalmasabban, inkább asszociatívan, mint lineárisan működik. Könnyebben felismerjük az összefüggéseket, az ötleteinket sikeresebben tudjuk rendezni, könnyebben, gyorsabban szerzünk információt, és ezeket jobban egymáshoz tudjuk kapcsolni. A legtöbb tantárgy tanításában azért olyan hatékony, mert biztosítja a tananyag struktúrájának szemléletes bemutatását, valamint kiemeli az összefüggéseket. A fogalmi térkép feladata, hogy megvilágítsa a tanárok és tanulók számára a kulcsfogalmak kis számát, melyeknek különösen nagy figyelmet kell szentelni egy specifikus tanulási feladatban, vagyis a térkép egyben egy olyan vizuális úti térkép is, mely megmutat számunkra néhány olyan ösvényt, melyet arra használhatunk, hogy kapcsolatot teremtsünk a fogalmak jelentései között propozíciók felhasználásával (Shavelson és mtsai, 1994). A fogalmi térkép fontosságát nemcsak az oktatásban (Akinsanya és Williams, 2003) ismerték fel, hanem más diszciplínákban is használják, a hivatalos tudás bemutatására. A fogalmi térkép különösen alkalmas módszer arra, hogy az egy tárgyhoz, problémához tartozó információkat összegyűjtsük, majd az új információt beintegráljuk a már meglévő tudásrendszerünkbe.

A tanulás tanulásának és az értelemgazdag tanulás esetében a transzfer (Greeno és Riley, 1984; Simons, 1999) biztosítja, hogy a tanulóknak a tananyagot egységben lássák. Ne a tantárgyakban való gondolkodás kerüljön előtérbe, hanem, valósuljon meg a tantárgyak közötti átjárhatóság, hogy amit a tanulók egyik órán megtanulnak, azt a másik órán is tudják alkalmazni. A sikeres tanulásnak a tanulni tudás és az értelemgazdag tanulás olyan fontos eleme, melyek nélkül az eredményes tanulási folyamat nem képzelhető el.

## Irodalom

Aebli, H. (1970): *Psychologische Didaktik. Didaktische Auswertung der Psychologie von Jean Piaget*. Ernst Klett Verlag, Stuttgart.

Akinsanya, C. és Williams, M. (2003): Concept mapping for meaningful learning. *Nurse Education Today*, 24. 1. sz. 41–46.

- Anderson, J. R. (1982): Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, **89**. 369–406.
- Arbinger R. és Jäger, R. S. (1995): *Lernen lernen, Einführung und Materialien*. Empirische Pädagogik, Landau.
- Artelt, C. (2000): *Strategisches Lernen*. Waxmann, Münster.
- Ausubel, D. P. (1965a): Cognitive Structure and the Facilitation of Meaningful Verbal Learning. In: Anderson, R. és Ausubel, D. P. (szerk.): *Readings in the Psychology of Cognition*. Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York. 103–115.
- Ausubel, D. P. (1965b): In Defense of Verbal Learning. In: Anderson, R. és Ausubel, D. P.: *Readings in the Psychology of Cognition*. Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York. 87–102.
- Ausubel, D. P. (1968): *Educational psychology. A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York.
- A Finn Tudományos Akadémia kutatási programja (2003): Az élet mint tanulás. *Magyar Pedagógia*, **103**. 4. sz. 535–541. (ford. Braunitzer Gábor)
- Balogh László (1993): *Tanulási stratégiák és stílusok, a fejlesztés pszichológiai alapjai*. Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója, Debrecen.
- Behrens, U. (2002): *Das Rätsel Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Untersuchung zur Konstruktion und Bedeutung des Lernens*. Focus Verlag, Gießen.
- Bernáth László (2004): Tanulás és emlékezés. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris, Budapest, 224–242.
- B. Németh Mária (2000): A természettudományos ismeretek alkalmazása. *Iskolakultúra*, **10**. 8. sz. 49–68.
- B. Németh Mária (2002): Az iskolai és hasznosítható tudás: természettudományos ismeretek alkalmazása. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 123–148.
- B. Németh Mária (2003): A természettudományos műveltség mérése. *Magyar Pedagógia*, **103**. 4. sz. 499–526.
- B. Németh Mária, Józsa Krisztián és Nagy Lászlóné (2001): Differenciált követelmények, mint a tudás jellemzésének viszonyítási alapjai. *Magyar Pedagógia*, **101**. 4. sz. 485–511.
- Bonne, L. (1978): *Lernpsychologie und Didaktik. Zur Integration der kognitiven Lerntheorie in die Didaktik*. Beltz Verlag, Weinheim és Basel.
- Bögös István (2004): Tanulási stratégiák, módszerek és szokások a szakirodalomban. *Módszertani Közlemények*. **44**. 2. sz. 49–55.
- Brown, A. L. (1984): Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere, noch geheimnisvollere Mechanismen. In: Weinert, F. E. és Kluwe, R. H. (szerk.): *Metakognition, Motivation und Lernen*. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, Berlin, Köln és Mainz. 60–108.
- Bruner, J. S. (1974): *Új utak az oktatás elméletéhez*. Gondolat, Budapest.
- Bubolz, G. (1990): *Lernen, Unter anthropologischen, psychologischen und pädagogischen Aspekten. Lehrerkommentar. Arbeitshefte für Erziehungswissenschaft*. Cornelsen, Hirschgraben, Frankfurt am Main.
- Candy, P. C. (1990): How people Learn to Learn. In: Smith, R. M. és mtsai (szerk.): *Learning to Learn Across the Life Span*. Jossey-Bass, San Francisco 30–63.
- Coffield, F. (2002): Skills for the Future: I've got a little list. *Assessment in Education*, **9**. 1. sz. 39–43.
- Czimer Györgyné (1998): A tanulás tanulása, tanítása. *Budapesti Nevelő*, **2**. sz. 47–56.
- Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (1994a): Az induktív gondolkodás fejlesztése és a vizsgák. *Új Pedagógiai Szemle*, **6**. sz. 36–47.
- Csapó Benő (1994b): Az induktív gondolkodás fejlődése. *Magyar Pedagógia*, **94**. 1–2. sz. 53–80.
- Csapó Benő (2001): Az induktív gondolkodás fejlődésének elemzése országos reprezentatív felmérés alapján. *Magyar Pedagógia*, **101**. 3. sz. 373–391.
- Csapó Benő (2002a): Az iskolai műveltség: elméleti keretek és a vizsgálati koncepció. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 11–36.

A tanulás tanulása az értelemgazdag tudás elsajátítása érdekében

- Csapó Benő (2002b): Az új tudás képződésének eszköze: az induktív gondolkodás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 261–290.
- Csapó Benő (2002c): Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 15–43.
- Csapó Benő és B. Németh Mária (1995): A természettudományos ismeretek alkalmazása: mit tudnak tanulóink az általános és a középiskola végén? *Új Pedagógiai Szemle*, **45**. 8. sz. 3–11.
- Csapó Benő, Csíkos Csaba és Korom Erzsébet (2004): A tanítás és tanulás kutatása Finnországban. A Finn Akadémia nemzeti kutatási programjának konferenciája. *Iskolakultúra*, **14**. 3. sz. 45–52.
- Csapó Benő és Kárpáti Andrea (2002): Műveltség az ezredforduló után – Az oktatás fejlesztésének feladatai. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 299–311.
- Csíkos Csaba (megjelenés alatt): A metakogníció pedagógiai értelmezése. In: *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- European Commission (2002): *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*. Brussels.
- Decker, F. (1999): *Die neuen Methoden des Lernens. Spielerisch, kreativ, effektiv lehren und lernen*. Lexika Verlag, Würzburg.
- Dörner, D. (1982): Lernen des Wissens- und Kompetenzerwerbs. In: Treiber B. és Weinert, F. M. (szerk.): *Lehr-Lern-Forschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen*. Urban&Schwarzenberg, München-Wien-Baltimore. 134–148.
- Driscoll, M. P. (1994): *Psychology of Learning for Instruction*. Allyn and Bacon, USA.
- Fisher, R. (1999): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Fisher, R. (2000): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Friedrich, H. F. és Mandl, H. (1992): Lern- und Denkstrategien – Ein Problemaufriß. In: Mandl, H. és Friedrich, H. F. (szerk.): *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Hogrefe, Göttingen. 3–51.
- Gordon, H. R. D. (1998): *Identifying Learning Styles*. Annual Summer Workshop for Beginning Vocational Education Teachers. (Montgomery, WV, July 20). Educational Resources Information Center, ED 424 287, TM 029 170.
- Greeno, J. G. és Riley, M. S. (1984): Prozesse des Verstehens und ihre Entwicklung. In: Weinert, F. E. és Kluwe, R. H. (szerk.): *Metakognition, Motivation und Lernen*. Verlag W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart. 252–274.
- Groß, E. (1982): *Dimensionen der Pädagogik. Lernen: Begriff-Bedingungen-Theorien*. Cornelsen Verlag Schwann-Giradet GmbH&Co. KG, Düsseldorf.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P. és Scheinin, P. (2002): *Assessing, Learning to learn, A framework*. Helsinki University in collaboration with the National Board of Education in Finland. Helsinki, Finland.
- Hinck, S. M., Webb P., Sims-Giddens S., Helton, C., Hope, K. L., Utley, R., Savinske, D., Fahey, M. E. és Yarbrough S. (2006): *Student Learning Whith Concept Mapping of Care Plans in Community-Based Education*. Journal of Professional Nursing, **22**. 1. sz. January-February, 23–29.
- Hounsell, D. (1979): Learning to learn: Research and development in student learning. *Higher Education*, **8**. sz. 453–469.
- Korom Erzsébet (1997): Naiv elméletek és tévképzetek megjelenése a természettudományos fogalmak tanulása során. *Magyar Pedagógia*, **97**. 1. sz. 19–41.
- Korom Erzsébet (1999): A naiv elméletektől a tudományos nézetekig. *Iskolakultúra*, **9**. 10. sz. 60–72.
- Korom Erzsébet (2000): A fogalmi váltás elméletei. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **2–3**. sz. 179–205.
- Korom Erzsébet (2001): Fogalmi fejlődés és a fogalmak hatékony tanulása. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tankönyvkiadó, Budapest. 106–116.
- Kovácsné Sipos Márta (2003): *A tanulás fortélyai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Klauer, K. J. (1974): *Methodik der Lehrzieldefinition und Lehrstoffanalyse*. Studien zur Lehrforschung. Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf.
- Kugemann, W. F. (1981): *Megtanulok tanulni*. Gondolat, Budapest.
- Language Australia, Adult Education Recource and Information Service (2000): *Learning To Learn*. ARIS Information Sheet. Melbourne.
- Mayer, R. E. (1979): Can Advance Organizers Influence Meaningful Learning? *Review of Educational Research*, **19**. 2. sz. 371–383.
- Mayer, R. E. (2002): Rote Versus Meaningful Learning. September 1. **41**. 4. sz.
- Midwest Consortium for Mathematics and Science Education (1994): *Active, Meaningful Science Learning: A Guidebook*.
- Mihály Ildikó (2002): Az új évezred Európájának oktatási és képzési rendszere és az élethosszig tartó tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*. **52**. 7–8. sz. 180–188.
- Mitteilung der Kommission (2001): *Entwurf des detaillierten Arbeitsprogramms zur Umsetzung des Berichts über die konkreten zukünftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung*. Brüssel, 2001. 09. 07.
- Molnár Éva (2001): Tanulmányok az önszabályozó tanulásról. *Iskolakultúra*, **11**. 2. sz. 101–103.
- Molnár Éva (2002a): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, **102**. 1. sz. 63–79.
- Molnár Éva (2002b): Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra*. **12**. 9. sz. 3–17.
- Molnár Éva (2003): Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. *Magyar Pedagógia*, **103**. 2. sz. 155–175.
- Molnár Gyöngyvér (2001): A tudás alkalmazása új helyzetben. *Iskolakultúra*, **11**. 10. sz. 15–25.
- Molnár Gyöngyvér (2002): A tudástranzfer. *Iskolakultúra*, **12**. 2. sz. 65–75.
- Molnár Gyöngyvér (2003): Az ismeretek alkalmazásának vizsgálata modern tesztelméleti (IRT) eszközökkel. *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 423–446.
- Molnár Gyöngyvér (2004): Az iskolai és az alkalmazható tudás kettősége. *Iskolakultúra*, 8. sz. 21–31.
- More, A. J. (1993): *Learning Styles and the Classroom*. British Columbia University. Vancouver.
- Nemzeti Alaptanterv (1995): Művelődési és Köznevelési Minisztérium.
- Nolting, H-P. és Paulus P. (1992): *Pädagogische Psychologie*. W. Kohlhammer, Stuttgart, Berlin, Köln.
- Oroszlány Péter (1995): *Tanári kézikönyv a tanulás tanításához*. AKG Kiadó, Budapest.
- Oroszlány Péter (1997): *Könyv a tanulásról: Tanulási képességet fejlesztő tréning 12–16 éveseknek*. AKG, Budapest.
- Rainer, W. (1981): *Lernen lernen*. Ferdinand Schöningh, Paderborn.
- Rawson, M. (2000): Learning to Learn: more than a skill set. *Studies in Higher Education*. **25**. 2. sz. 225–238.
- Roth, G. L. (1996): *Learning to Learn: Western Perspectives*. International Adult&Continuing Education Conference (IACEC) 27–28 May. Educational Resources Information Center, ED 401 408, CE 072 899.
- Sarasin, S. (1995): *Das Lehren und Lernen von Lernstrategien*. Theoretische Hintergründe und eine empirische Untersuchung zur Theorie Choreographien unterrichtlichen Lernens. Verlag Dr. Kovac, Hamburg.
- Schröder-Naef, R. D. (1987): *Schüler lernen Lernen*. Weinheim und Basel, Beltz.
- Schröder, H. (2002): *Lernen-Lehren-Unterrichten*. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen. Oldenbourg, München.
- Seel, N. (2000): *Psychologie des Lernens: Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen*. Ernst Reinhardt, GmbH&Co KG, München.

A tanulás tanulása az értelemgazdag tudás elsajátítása érdekében

- Shavelson, R. J., Lang, H. és Lewin, B. (1994): *On concept maps as potential „authentic”*. *Assessments in science (CSE Technical Report No. 3888)*. National Centre for Research on Evaluation, Standards, and Students Testing (Crsst), ULCA, Los Angeles.
- Shuell, T. J. (1990): Phases of Meaningful Learning. *Review of Educational Research*. **60**. 4. sz. 531–547.
- Simons, P. R. J. (1999): Transfer of learning: Paradoxes for learners. *International Journal of Educational Research*. **31**. 4. sz. 577–589.
- Smith, R. M. (1990): The Promise of Learning to Learn. In: Smith, R. M. és mtsai (szerk.): *Learning to Learn Across the Life Span*. San Francisco, Jossey-Bass. 4–29.
- Szító Imre (1987): A tanulási stratégiák fejlesztése. *Iskolapszichológia*, 2. ELTE, Budapest.
- Waeytens, K., Lens, W. és Vandenberghe, R. (2002): 'Learning to learn': teachers' conceptions of their supporting role. *Learning and Instruction*, **12**. 4. sz. 305–322.
- Weinert, F. E. (1976): Kognitives Lernen: Begriffsbildung und Problemlösen. In: Bredenkamp, J. és mtsai (szerk.): *Pädagogische Psychologie, Lernen, Teil, V*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. 37–61.
- Weinert, F. E. (1983): Ist lernen lehren endlich lehrbar? Einführung in ein altes Problem und in einige neue Lösungsvorschläge. *Unterrichtswissenschaft*, **11**. 4. sz. 329–334.
- Weinert, F. E. (1994): Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In: Reusser, K., Reusser, M. és Weyeneth, M. (szerk.): *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe*. Huber, Bern. 183–205.
- Weinert, F. E. és Schrader, F. W. (1997): Lernen lernen als psychologisches Problem. In: Weinert F. E. (szerk.): *Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie Bd. 4*. Hogrefe, Göttingen. 295–335.
- Woolfolk, A. (2001): *Educational Psychology*. Allyn and Bacon. USA.

Habók Anita

## **ABSTRACT**

ANITA HABÓK: LEARNING TO LEARN IN ORDER TO ACQUIRE MEANINGFUL KNOWLEDGE

This paper discusses the field of meaningful learning and learning to learn. The literature of both concepts is rich. The paper aims to introduce the major trends and theories and to identify the points where the two areas overlap. The topic is all the more relevant because the results of international and Hungarian studies have pointed out that Hungarian students are not successful learners, they solve everyday problems with difficulties, and thus there is a need for a change of focus in their learning. In European Union documents, the themes of learning to learn and learning abilities have appeared, but school based instruction has an emphatic role in the implementation of programs. It is impossible to learn all the knowledge we will need in the future, and this highlights the importance to acquire learning abilities to engage in meaningful learning. There is a need for a change in the course of the teaching-learning process, which progresses from the emphasis on receptive, not meaningful learning to discoveries and meaningful learning. Rote learning of the study materials is not effective in the long run. Instruction in the school pay greater attention to the application of knowledge so that the knowledge acquired would be integrated into the students' cognitive structures, creating connections that facilitate retrieval, assist in the establishment of further learning and help students in the acquisition of applicable knowledge.

Magyar Pedagógia, **104**. Number 4. 443–470. (2004)

Levelezési cím / Address for correspondence: Habók Anita, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, H-6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

## A TÁRSADALMI EGYENLŐSÉG ANTIKAPITALISTA ÉS DEMOKRÁCIA ELLENES KÉPZETE A XX. SZÁZADI PEDAGÓGIAI IDEOLÓGIÁKBAN<sup>1</sup>

Sáska Géza

*PH Felsőoktatás-kutató Intézet*

Árnyalando és alátámasztandó elgondolás olvasható az alábbiakban arról, hogy az antikapitalista<sup>2</sup> politikai és életmód mozgalmak pedagógiai tükrözéseként is értelmezhetőek a tagadás tárgyában és irányában közös alternatív, illetve reformpedagógiai elméletek. Ezek a pedagógiai eszmerendszerek szocialista társadalomképpel dolgoznak – más-képpen az első világháború előtt, amikor még ígéret volt akár a nemzetnek, akár a munkások-, parasztok szocializmusának megteremtésére, megint másként megvalósítási kísérletük idején, és ismét másként a II. világháború és a hidegháború végét követően.

A tanulmányban javasolt megközelítési mód annyiban tér el a magyar hagyományoktól<sup>3</sup>, hogy nem a pedagógiai logika felől közelít a gyermekhez, az iskolához és rajtuk keresztül a kívánatos társadalmi igazságossághoz, hanem a társadalmak átalakítását célul tűző politikai mozgalmakba illeszti ugyanezt a pedagógiai nézőpontot. Az antikapitalista mozgalmak közé tartoznak a pedagógiai kezdeményezések, amelyek részben vagy egészben integrálódnak a hasonló célokat követő, a közhatalom átvételére készülő politikai mozgalmak ideológiájába, de a praxisába – tartósan – soha. Ez a tény komoly tudás-szociológiai problémára világít rá (*Mannheim, 2000*).

Hatalmas távolság van a XX. századi tapasztalatok, valamint a mögöttük álló eszmék ideálképe között. Egészen más történet, mint amiben ezek hittek, s ezért olykor a követendő eszme tragikus kisiklásaként értékelték a diktatúrák korát. Az antikapitalista, azaz szocialista (pedagógiai) eszmék hirdetői előtt az utópia ragyogása gyakran elfedi a mindennapok történéseit. A nemes és jobbító szándék, valamint a praxis között tapasztalható szakadék tudatosításának elmaradása miatt ma olykor rossz fény vetülhet bizonyos pedagógiai eszmékre és képviselőire, de ez távolról sem szükségképpen jelenti azt, hogy valamennyien aktív építői, támogatói lettek volna a totalitáriánus rendszereknek. Sok esetben maguk is a rendszer ellenzékének látták magukat, s többnyire – valamilyen értelemben – azok is voltak.

A pedagógusfoglalkozás elemi része a jövőre irányultság mozzanata; a pedagógusok többségében valamilyen pozitív kép él arról a majdani világról, ahová tanítványait el

<sup>1</sup> *Endreffy Zoltán* emlékkonferencián (Wesley János Hittudományi Főiskola, Budapest, 2005. szeptember 10.) elhangzott előadás alapján készült, egy készülő nagyobb munka szinopszisének tekinthető dolgozat. Itt köszönöm meg *Kozma Tamás*, *Lukács Péter*, *Nagy Péter* és *Trencsényi László* fontos és tárgyyszerű észrevételeit.

<sup>2</sup> A kapitalizmus kifejezés használata a XIX. század második felében vált általánossá (*Hobsbawm, 1978*).

<sup>3</sup> Megvizsgálendő, hogy mitől alakult ki a hagyomány irányossága.

szeretné eljuttatni. E képzelet és a valóság között ázott óriási szakadékot a XX. század történelme, s innét nézve ennek az oka egyáltalán nem a pedagógiai naivitás.

Tudásszociológiai értelemben tabusodik a letűnt totalitáriánus korszak egésze. Ahogy a II. világháború előtt a pedagógiai, oktatáspolitikai közéletben résztvevők megítélését a háború utáni korszak érdekviszonyai szabták meg, hasonlóan történt a rendszerváltás után is, különösen azok esetében, akik a fordulat után szerepet kaptak. Az egymás tagadásaként értelmezett korszakok közszereplői esetében hosszas és körülményes értelmezésekre nehéz vállalkozni, és az eredmény felől közeledve kockázatos is. A kellemetlen, olykor kínos mozzanatok érthetően elfelejtődnek, a részletek el is homályosulnak, kiesik az emlékezetből a meghaladott rendszer mély logikája, s a benne betöltött szerep súlya, csak a tagadás, a hártás, vagy ha úgy tetszik – az elfojtás – tapasztalható.

A racionalitást eszményként kezelő tudományos szempontból kell leírni ezeket a folyamatokat, meg kell és lehet érteni azokat, akik elkötelezték magukat egy-egy – időközben illúzióknak bizonyult – eszme és pedagógiája mellett.

## Az axióma

A következőkben megfogalmazom álláspontomat, melyet a továbbiakban axiómaként kezelek. A XX. századi tapasztalatok alapján azt gondolom, hogy a (modern) alkotmányos demokrácia csak kapitalista viszonyok között lehetséges, azaz a választásokon alapuló liberális parlamentarizmus rendje csak a sok negatívummal megterhelt, és számos tekintetben visszataszító kapitalista piacgazdasági viszonyok között lehetséges. A modern (nem az antik) demokrácia létfeltétele a kapitalizmus és nem fordítva: számos olyan kapitalizmus ismerünk, amelyiket egyáltalán nem nevezhetünk demokratikusnak. Nem ismerünk olyan működő liberális elveken nyugvó parlamentáris képviselői demokráciát sem, amelyekben ne a kapitalista viszonyok valamilyen válfaja uralkodna. Az egypártrendszerű politikai berendezkedésű országokban értelemszerűen nem lehet alkotmányos demokráciáról szó, még ha az egy-párti kontroll (az maga a diktatúra) gyengülését olykor a szocialista demokrácia erősödésének is tartották némelyek. Az alulról építkező, az érintettek által közvetlenül gyakorolt és ezért demokratikusnak nevezett<sup>4</sup> kormányzati mód számos próbálkozás ellenére nem bizonyult életképesnek.

Mindezt annak alapján gondolom, hogy igazoltan illúzióknak bizonyult az egyenlőségelvű szocialista berendezkedés és a parlamentáris demokrácia működőképes együttesének a feltételezése. Az elmúlt század történetéből az a következtetés adódik, hogy az egyenlőség-elvű és ezért vagy ettől szocialista célkitűzések megvalósításuk során minden esetben totalitáriánus berendezkedéshez vezettek, mint tapasztalhattuk a második világháború befejeztéig Olaszországban és Németországban, valamint a század végéig a Szovjetunióban és Európa keleti felén. A helyzet persze nem ennyire egyszerű, hiszen a német szociáldemokrata párt a kapitalista berendezkedés megdöntését 1959-ban Bad

---

<sup>4</sup> A demokráciát, mint kormányzati módot, s nem mint magatartást értelmezem, s ezzel el is fogadom, hogy vannak – sőt lehetnek – olyan élethelyzetek munkában, iskolában stb., amelyben alá-, és fölrendelési, nem egymásmelletti viszonyok vannak.



Godendberg-ben vetette el. Valamennyi nyugat-európai kormányképes szociáldemokrata párt elfogadja a magántulajdon létét, a piaci szerepet.

Manapság, a XXI. század első éveiben már másképpen nézhető a világ, mint akár száz évvel korábban, mikor még őszintén lehetett abban hinni, hogy valóban létrejöhet egy jobb, de nem kapitalista, nem is polgári, de mégis demokratikus utópia. Olyan hely, ahol az ember önként társult közösségben él, dolgozik, és működik együtt más, hasonló módon működő közösségekkel. Csakhogy, ami valóra váltandó remény volt egykor, ma már keserű tapasztalat.

A felállított axiómából természetesen nem következik, hogy elvileg ne lehetne olyan társadalomfejlődési módot elképzelni, amelyik egyszerre volna demokratikus és szocialista. Számosan ezt gondolják ma is Magyarországon, például az Eszmélet folyóirat körül csoportosulók<sup>5</sup>, vagy a Német Demokratikus Köztársaság utódpártjának a hívei.<sup>6</sup> Azonban, ami logikai szinten még igaz állítás, az még nem a gyakorlat.

Két, egymást kizáró társadalom-felfogással kell számolnunk, amelyekből egyaránt levezethető az eszmei iskola, a pedagógiai és a benne zajló élet víziója, de mindegyik másfajta lesz. Az egyik a prokapitalista és ugyanakkor demokrata nézetrendszer, amelynek képviselői elfogadják a társadalom tagoltságának a tényét, a társadalom természetes hierarchikus voltát, azaz az egyenlőtlenség létét. E szemléleten belül azonban nagy különbségek vannak a társadalmi rétegek mibenléte, köztük lévő távolság és átjárhatóság kívánatos mértékében. Egyaránt prokapitalista és demokráciapárti lehet az, aki a diákok nemük, szüleik iskolázottsága, egyéni teljesítményük alapján elkülönítő (szegregatív) oktatásának a híve, vagy ha a parlamenti választáson való részvételt cenzushoz: iskolázottsághoz, vagyoni függetlenséghez köti, mint az olyan, aki ezt az álláspontot elveti mondván a társadalmi különbségek az iskolán belül és ne az iskolák között alakuljanak. Mindkét nézet képviselőiben közös, hogy egyaránt elfogadják, és nem tekintik felszámolandónak, megszüntetendőnek a társadalom tagoltságát. Így lesz jó demokrata és kapitalizmuspárti az, aki a társadalom peremére szorultakon segít, mert elfogadja a kapitalista berendezkedésből fakadó társadalmi tagoltságot, de a leszakadtak helyzetét igazságtalanságként, méltánytalanságként fogja fel, amelyen változtatni, javítani akar.

Ezzel a nézettel és magatartással szemben áll az az antikapitalista és antidemokrata felfogás, amely osztatlan, osztály nélküli, egynemű társadalom képzetével él, s ennek a megvalósulásán fáradozik. Ennek a felfogásnak a világ-, és iskolaképe sem egységes, a hangsúlyok különböző helyekre kerülnek, de közös bennük az ellenségkép. Az elutasítás tárgya ugyanaz. Ez az a mozzanat, ami egy helyre tereli ezeket a reform-, vagy alternatív pedagógiákat, melyek voltaképpen a polgári társadalom rendjének átalakítására szerveződő igen színes politikai mozgalmaknak az iskolára, a gyerekre fókuszáló szakmai kifejezői, önálló elmélettel, ideológiával és technikai javaslatokkal. Más szakmákban is hasonló a helyzet: ugyanezen a kapitalizmust elvető eszmei bázison az egészségügy átala-

<sup>5</sup> Lásd például *Szalai Erzsébet* (2005) álláspontját, illetve *Kiss János* és *Tamás Gáspár Miklós* vitáját a szocializmusról a Szolidaritás megalakulásának 25. évfordulója kapcsán (*Kiss*, 2005; *Tamás*, 2005).

<sup>6</sup> Németországban a volt szociáldemokrata vezér, *Oscar Lafontaine* és a volt NDK kommunista utódpártjából létrejött Baloldali Pártja éppen antikapitalizmusuk miatt tartják kormányképtelennek, noha a német demokratikus szocialisták 15 év után először jutottak be a parlamentbe.

kítására vagy a pénz értékének megőrzésére, a szabad pénz és szabad föld révén (*Gesell*, 2004) születtek és születnek tömegével ma is kritikai javaslatok, teóriák.

A magyar posztoszocialista oktatáspolitikai ideológiája és gyakorlata meghatározóan ennek a XIX. század végi, XX. század eleji antikapitalista mozgalmakhoz nyúl vissza, ezek folytatója, anélkül, hogy tudná, minek az örökébe lép a szilárd demokráciában. E tanulmány ezt az állítást igyekszik valószínűsíteni.

### **A polgári társadalom és iskolájának kritikája**

A demokrácia és kapitalista társadalom elviselhetetlenségének néhány tünetét idézzük fel a közismert könyvtárnyi bírálatból, kiegészítve a marxi konklúziókat, a jelzés erejéig leegyszerűsítve (pl. *Hobsbawm*, 1978; *Castel*, 1998). Mit is látnak elfogadhatatlannak bennük? A polgári társadalom verseny-, következésképpen teljesítményelvű. Vannak győztesek és vesztesek, és csak a győzelem ténye számít, a kudarc nem. A gazdasági verseny a szabad piacon dül, ahol nem vagy alig segítik az elbukottakat. Ez a társadalom rangsorolt (van fent és lent), nem egyenlő, a javak, a lehetőségek, de még a várható élettartam is egyenlőtlenül van elosztva, és ez mélyen igazságtalan. Van magántulajdon, a termelőeszközök birtoklása kizsákmányolás, az egyenlőtlenség a forrása. A kapitalizmus a haszon maximalizálása érdekében végzetesen megkárosítja a természeti környezetet, veszélyezteti az emberiség létét, egészségét. Ez a berendezkedés az ember személyiségének csak egy-egy oldalával számol, az emberi potenciál csupán részlegesen bontakozik ki (elidegenedés). A kapitalista rend széttöri a közösségi-kulturális-vallási kapcsolatokat, individualizál, s az ember elmagányosodik, erkölceiben megroppan. A polgári demokrácia és a kapitalizmus támadó jellegű, elfoglalja és elpusztítja az erkölceiben és természeti értékeiben tiszta falut, s bekebelezi az egész világot, rossz, veszélyes és bűnös városokat hoz létre és így tovább.

A fent említett káros tünetekre számos válasz született: az egészségtelen életmód ellen az antialkoholista, antinikotinista, vegetáriánus, nudista mozgalmaktól kezdve az életmódot tudatosan, önneveléssel alakító kertészkedő és más tevékenységek alapján szerveződő kommunákon keresztül, a népben az ősi tisztaságot kereső és látó társaságokon és az új művészeteken át az ezoterikus körökig terjed a skála, s ha még ide vehetjük a gyors változásoktól megriadtak konzervatív anti-modernista mozgalmait is. Mindannyian új társadalmat akartak építeni, nevelni. Ebbe a sorba tartozik a reformpedagógia is.

Az antikapitalista társadalomkritikát szakmásítja iskolakritika, ugyanazokat a hibákat rója fel az iskolának, különösképpen a társadalmi elit szerepére felkészítő gimnáziumnak, mint a többiek, csak pedagógiai nyelven. Az iskola teljesítményelvű, a szorgos tanulás eredményét, a nagyobb tudást értékeli. A homályos jövő ígéréteivel és olykor erőszakkal kényszeríti a tanulásra, és nem a gyermeki szükségletekre épít. Folyamatosan terhel az iskola, mert az erőfeszítés önérték. Mindemellett képes elgáncsolni, buktatni, sőt el is tanácsolja az értékeit tagadó vagy elfogadni képtelen diákokat. E cél szolgálatába állítják a számokkal történő osztályozást, amellyel csak a tudásban és az emlékezetben jelentkező teljesítményt mérik. Ez a fajta iskola ismeretalapú értékrendet követ, le-

becsüli a gyakorlatiasságot, a kéz műveltségét. Az emberi képességek teljességéből csak egyet emel ki, azt fetisizálja, csak az intellektuális műveletekre összpontosít, és nem az általános emberi képességeket, – a mai kifejezéssel élve – nem a kulcskompetenciákat fejleszti, továbbá semmibe vesz fontos területek fejlesztését, mint például az érzelmi intelligenciát. Oktat, és nem nevel ez az iskola, mégpedig tudományalapú tantárgyakat, „ünnepnapit”, holott a világ ennél jóval teljesebb. Kis ’tudóskákat’ képez, holott nem mindenből lehet az, s a többiek vesztenek, hiába tanultak.

Az iskola betegít. A szorongás- és a teljesítménykényszer, a kudarcból való félelem a testi és a lelki bajok forrása. A gyermeket védeni kell. Az iskolában hierarchikus viszonyok uralkodnak. A tanár és a diák között függőség áll fenn, az alacsonyabb évfolyamok tanulói alá vannak vetve a végzősöknél. Az osztályozással minősít, és hierarchiát állít fel ez a kultúra, valamint érzéketlen a tanulói teljesítmény összetevői iránt. Az ilyen iskola individualizál, s az egyéni győzteseket ünnepli, a vesztesek sorsa senkit sem érdekel, holott azok is érző gyerekek.

A tanítás anyagát a tanár az osztály egészének adja át, és minden egyes diák egyéni kockázata, hogy ebből mit hasznosít, mit ért meg, mit ad vissza a számonkéréskor. Az együttműködő, közösségi természetű munkaformát elutasítja ez az iskola, nem segítőkész. Az elidegenedés az uralkodó, aminek következtében nem is jön, mert nem jöhet létre tevékenysége révén kongruens – önmagát vállaló, önmagával azonos – személyiség.

Mindezek mellett a polgári társadalom iskolája szelektív természetű: azoknak kedvez, akik a polgári kultúrát jól ismerő családból származnak, elsősorban ők a sikeresek és nem a társadalom alsó szegmenseiben élő városi munkások, vagy a falun élő parasztok gyermekei.

Összességében a közoktatási intézmény belső világa, kultúrája nem a gyermeké, hanem az ijesztő és embertelen felnőtt világa, a társadalomé. A távolról sem alaptalan bírálatok (Dewey, 1961; Vág, 1967; Skiera, 2004; Németh és Skiera, 1999; Mikonya, 2005) két világot állítanak egymással szembe. Az egyik a tiszta gyermek világa, ami szép és jó, a másik pedig a felnőtté, ami önmagában is rossz, s a felnőtté válás ezért okoz szenvedést a gyermeknek. Nem nehéz belátni, hogy az utópia szerint javasolt megoldás a gyermekkor – minél hosszabb ideig tartó, optimális esetben az emberi élet határáig történő – meghosszabbításában rejlik. (Ez a magyarázata annak, hogy a kisgyermek képzésére felkészítő tanítóképzők oktatói, növendékei miért látszanak szakmailag és politikailag fogékonyabbaknak a különféle antikapitalista, és reformpedagógiai eszmék iránt, mint a gimnáziumi tanárság.)

A felnőttek elutasított világa konkrét: a kapitalizmus és kapitalista polgári értékrend maga az a rend, amelyet a feudalizmus alternatívájaként a polgárság hozott létre. Többszörösen bizonyított, hogy a társadalmi kiválósághoz az út a polgári társadalomban az erőfeszítést kívánó és tudományos ismereteket oktató iskolán, a gimnáziumon keresztül vezetett. Abban az iskolában, ahol a XIX. században *tanszékek*-be szerveződnek a tanárok, ahol gyakran székfoglaló előadást (!) tartó, az iskolai értesítőben tanulmányt publikáló középiskolai tanár önmaga és egykori professzora szemében is a tudomány (szaktudomány) nagy épületéhez járul hozzá (Nagy P., 2005).

A polgári társadalomban nem a származás, a vallás, a rokoni kapcsolat vagy a párt-hovatartozás, a nemzetiség a meghatározó elem a felemelkedéshez, hanem a szelektív és

megterhelő iskolában elvégzett sikeres munka. A tudományos ismeretek és az ehhez kötődő világnézet megtanulása – valamint Magyarországon – a latin nyelv ismerete volt szükséges a felemelkedéshez, azaz a magas jövedelmet és tekintélyt adó állások betöltéséhez. Ez a szabad-verseny értékrendje, az iskolához kötődő szabálya, ahol elsősorban a diák akarata a döntő: hajlandó-e sokat tanulni. A felemelkedésben nem az egyéni kívüli tényezők – társadalmi, biológiai adottságok – a meghatározóak. (Ez a rendszer nem egyforma nagyságú erőfeszítést követel a társadalmi hierarchiában lent és a fent lévőkől ugyanakkora sikerhez.) Ha az érettségi vizsgákon leért ismeretek elsajátításának fokától függ a társadalmi elitbe kerülés, akkor a tudományos ismeretek birtoklása egyben a demokratikus társadalmi rétegződés legitimálásának az eszköze is, s vele együtt a racionális és szisztematikus gondolkodás is fejlődik (pedagógiai nézőpontból a fontossági sorrend azonban fordított).

Az európai fejlődés jól ismert eredménye, hogy a polgárosodás, a kapitalizmus és a felvilágosodás eredetű ész-, és tudománykultusz együtt, egymástól távolról sem elkülönülve fejlődött ki. A (közép) iskolában az ismeretek megtanulása egyfajta intellektuális joga gyakorlatát jelentette, amely magányos erőfeszítést, individuális értelmező munkát kényszerít a tanulóra, aminek következményeként az önbecsülést és az önértékelést, az önreflexió új önálló és világi polgári kultúráját hozott és hoz mai is magával (*Tenbruck*, 1998). Ez a kultúra nem a népé, nem a munkásoké és a parasztoké, hanem a tőlük elkülönülő polgárságé. Ezt a kultúrát nem a népiskola – a tömegoktatás – és benne a néptanító, hanem a gimnázium és tanára hordozza és közvetíti. A polgári demokrácia iskola-rendszere és iskolája a társadalmi osztályok iskolája, ahol osztálynevelés folyik, miként a kommunisták is világosan látták (pl. *Hoernle*, 1971), akik közül sokan tanítóképzőt végeztek.

A fentiekből további hipotézis adódik: miképp a demokrácia feltétele a kapitalizmus, olyképpen valószínű, hogy nem lehetséges demokrácia sem az ész, és tudománykultusza és a hozzájuk kapcsolódó verseny nélkül, kell benne tudomány és teljesítményelvét követő iskoláknak is lenniük. A fenti összefüggés azonban éppen úgy egyirányú, mint a demokrácia és a kapitalizmus viszonya: van ugyanis tudományos logika szerint szervezett antidemokratikus társadalom is, melynek iskolájában diszciplináris eredetű tantárgyakat oktatnak, osztályoznak és buktatnak, s építik a hierarchiát, ahogy ez a Szovjetunióban történt a harmincas évek közepén, amikor a tudományt – marxi terminológia szerint – a termelőerők<sup>7</sup> egyikének tekintették.

<sup>7</sup> A tudomány célja az Új magyar lexikon szócikke szerint „az objektív törvényszerűségek feltárásával az ember természet- és társadalom átalakító gyakorlati tevékenysége egyre mélyebb és szélesebb elméleti alapjainak megteremtése. [...] A tudomány teljes egészében termelőerővé válik, mondta ki [...] a kommunizmus építésének programja.” (*Berei*, 1962. 514–515. o.) „A termelőerő: a termelőeszközök, amelyek segítségével az anyagi javakat termelik, és a termelési tapasztalattal, munkában való jártasággal stb. rendelkező emberek, akik a termelőeszközöket az anyagi javak érdekében mozgásba hozzák” (*Berei*, 1962. 413. o.).

## A progresszív pedagógia társadalomképe: a gyermek, mint megváltó

A progresszív pedagógiáknak –nevezzék akár reform- vagy alternatív pedagógiának – az a közös elemük, hogy elvetik a polgári társadalom polgári iskoláját, értékrendjét, működésének szabályait és velük együtt a társadalmi rétegződés legitím rendjét – ha egyáltalán elfogadják a társadalom hierarchikus berendezkedését. Az ideál szerint a társadalmi igazságosság valamilyen, a kapitalizmus és a polgári rend és iskolája által elfojtott, elnyomott természeti eredetű potenciál (képesség) kibontakoztatásától remélhető. E gondolkodásmód jellegzetes eleme, hogy nem a reálisan létező hierarchikus társadalomból indul ki, hanem annak tagadásából, s a jobb jövőt és az egyenlőséget megteremtő elvi ‘gyermek’ (feltételezett) szempontjából. A gyermek válik az utópia hordozójává.

A gyermek megváltó szerepet kap ebben az ideában, s voltaképpen a kis Jézus laicizált és popularizált változatával találkozunk. Az elvi gyermek hordozza a jobb jövőt, amely más lesz, mint a szülők, azaz a felnőttek joggal kárhoztatott világa. A gyermek a laikus vallási képzet letéteményeseként jelenik meg *Ellen Key* A gyermek évszázada című nagy hatású, 1900-ban kiadott munkájában. Kijelenti: „Mindaddig, amíg a szülők *le nem borulnak* a gyermek nagysága előtt, amíg nem látják, hogy a gyermek szó csak *a fenség fogalmának* más kifejezése, amíg nem érzik, hogy *a jövő* az, amely a lábuknál játszadozik” (Key, 1976. 104. o., S. G. kiemelései)<sup>8</sup>.

A gyermekhez istennek járó tisztelettel kell közeledni, mert a gyermek a magasabbrendűség kifejezése és egyben az imádat tárgya. A gyermek a megváltó, megmentő, a jobb és szebb jövő letéteményese, autoritás, s ezért a szülőknek be kell látniuk, (az idézet folytatódik) „hogy éppen olyan kevésbé van hatalmuk és joguk ennek az új lénynek törvényeket szabni, mint ahogy arra sincs hatalmuk és joguk, hogy a csillagok pályáját előírják” (Key, 1976. 104. o.).

Az ismert reformpedagógusok közül Key, *Mostessori* és *Steiner* felfogásában a vallásos-spirituális-metafizikai gondolkodás és reformpedagógiai gondolatai bizonyítottan egymásba folynak (Baader, 2005; Jakobi, 2005; Pálvölgyi, 2005). E megközelítésben a „gyermek” két tekintetben is az abszolút lény szerepét kapja. Egyfelől a gyermek lényegéből fakadóan hordozza a jobb jövő lehetőségét, s ettől, miként a Megváltó is, axiomatikusan abszolút, azaz feltétlenül korlátlan, tökéletes, érvényességében független lény. Másfelől a gyermek abszolút volta természeti lény mivoltából fakad. Olyan, mint a csillagok mozgása, befolyásolhatatlan. A gyermek mélylényege megváltozhatatlan adottság, állandó és örök. A gyermek tehát ősi-biológiai, a társadalomtól s az emberi tudattól függetlenül meglévő elem, s éppen emiatt lehet és kell tudományos eszközökkel feltárni a gyermeki lényegét, s ezért kell a tudás a gyerekekről. Ez a tudomány a gyermektanulmányozás.

<sup>8</sup> Köszönöm Szabolcs Évának, hogy erre az idézetre felhívta a figyelmemet.

## A gyermek, mint természeti lény

A természeti meghatározottságú, abszolút gyermekről alkotott kép *Haeckel* radikális evolúciós felfogására vezethető vissza: szerinte az egyedfejlődés során megismétlődnek a törzsfajlódás szakaszai, az emlős embrióban például a hal, kételtű állapot megjelenik. Ebből a szocio-evolucionalista gondolatból természetesen adódott, hogy a gyermek hordozza voltaképpen a társadalom korábbi, gyermeki (fejletlenebb) állapotát, sőt a primitívnek tartott, még vadászó, vándorló (színes bőrű) népek és a fehér gyermek között az azonos fejlettségi szint a kapocs (*Gould*, 1999).

Ebből az elméletből következik a jövőt befolyásoló módszertan is, hogyha a gyermek fejlődésének saját törvényei vannak, akkor ezt kell követni és nem a létező társadalom programját kell átadni: fel lehet emelni a primitív népeket, a társadalom alsóbb szeleiben élő szegényeket, feketéket, indiánokat, s így jobb társadalmat lehet kialakítani. Megindul a gyermekek tanulmányozása (*Wilhelm Preyer* 1841–1897, *James Sully* 1842–1923, *Karl Groos* 1861–1946). Innen ered a progresszív pszichológia gyökere, s a pszichogenetikus elv legszélsősédebb alkalmazója *Stanley Hall* (1844–1924) munkássága, a pedológia (*Pléh*, 2000). Ugyanennek a gondolatnak a híve a tanítóképzőt végzett magyar *Domokos Lászlóné*, huszonnégy évesen a Társadalomtudományi Társaság szabad iskoláján tartott előadásában ismertette a heckeli felfogás társadalomra, a gyermekre történő átvitelének tényét, a gyermektanulmányozás jelentőségét: „a gyermek ma, *mint az egyéni emberfejlődés titkainak feltárója és mint a fejlődés miniatűr képe* a tudományos érdeklődés legfőbb tárgya” (*Domokosné*, 1909. 27. o.).

Az tény pedig, hogy gyermek némileg más, mint a fizika vagy a kémia tárgya, és a szociál-darwinista felfogásnak is vannak objektív következményeit abból is tudható (persze utólag), hogy a természeti emberről alkotott felfogásból az út nemcsak a gyermekgyógyászat, fejlődépszichológia különféle területei felé, hanem a fajelmélet irányába is elágazott. Erről a fejleményről sejtelve sem lehetett sem a progresszív, gyermekközpontú pszichológia megalapítójának, *Stanley Hall*nak, sem *Fracis Galton*nak, az eugenetika megteremtőjének (1) de még *Spencer*nek, a szociál-darwinizmus elméleti megalapozójának sem, s természetesen a magyar radikális társadalom és iskola átalakítóknak sem.

A megváltó tulajdonságú abszolút gyermek gondolata rokon vagy talán azonos is az ismert anarchista (2) nézettel, mely szerint a felnőttek generációjától nem várható a változás, csakis az új elvek alapján nevelt, a társadalmi viszonyoktól még el nem rontott gyerekektől. A kommunista felfogás szerint a történelemnek iránya és célja van, a jobb és igazabb jövő lehetősége az emberi társadalomban eleve kódolt, s a kérdés csupán a hibátlan program aktiválódásának a mikéntje, s ez pedig – részben –, de nem elhanyagolható mértékben a pedagógia szakmai kérdése is. Az axióma elfogadása után már könnyen adódik a feltételezés: ha gyermeket (értsd kivétel nélkül minden egyes gyermeket) a tudományosan feltárt, a természeti eredetű biológiai (testi és lelki) tulajdonságaik, a bennük rejlő képességeik alapján nevelik, akkor a jövő társadalma jobb, igazságosabb lesz, mert meg fogja haladni a polgári berendezkedést. A kapitalista viszonyok a nevelés erejétől fog átalakulni.

A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia ellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban

A jövőre utaló utópisztikus gondolatnak van egy másik, szintén tudományos legitímációjú ága is: a társadalom fejlődésének teleologikus marxi feltételezése szerint a szocializmus megteremtése objektív történeti szükségszerűség, amelyben minden emberben rejtőzködő potenciál manifesztálódik, s a gyermek a szocializmus szocialista közösségi munka iskolájában mindenoldalúan nevelődik, amely éppen a lényegét tekintve más, mint a polgári társadalom egyoldalú oktató iskolájának a rendje. Ebből az organikus történelem és társadalom felfogásból fakad a funkcionális szemléletmód: ha már tudjuk, hogy milyen lesz a jövő, akkor innen már levezethető a teendő, hiszen ismert, hogy az iskolának milyen célokat kell szolgálnia, s a haladó (progresszív) pedagógiának a technikai-szakmai feladata a helyes és hatékony mód kidolgozása és alkalmazása. A kétfelől induló szocialista utópiához szorosan kapcsolódik egy másik feltételezés is, melyet igen sokan osztottak száz évvel ezelőtt, és jóval kevesebben osztanak ma is. Lehetséges megteremteni a szocializmust olyképpen, hogy közben fennmarad a demokratikus berendezkedés. Ez azonban illúzióknak bizonyult a XX. századi Európában.

### A demokratikus és totalitáriánus utak

Az első világháború körüli időszak után egyre kevesebb országban maradt fent a polgári liberális parlamentáris berendezkedés, ahol a kapitalista gazdasági működésen igyekeztek így vagy úgy javítani. Az országok többségében a demokratikus kormányzati berendezkedést felváltotta a tekintélyuralmi, totalitáriánus rend. A szilárd demokráciákban, mint például az Amerikai Egyesült Államokban, Nagy Britanniában, a progresszív pedagógia képviselői magától értetődően továbbra is támadták a demokratikus berendezkedés legitímációs elveit és a kapitalizmus bírálatához újabb érveket kerestek, de hatalomhoz, kormányzati helyzetbe sohasem jutottak (*Cremin*, 1961). Egy-egy nagyhatású *magániskola*, újság, társaság, tanszék megalapítása vagy elfoglalása volt a legtöbb, amit elértek. Később, majd jóléti korszakban, a tömegoktatás idején a felnötté válást elodázó pedagógiákban győznek a korábbi céljait elvesztett közoktatásban.

Az Ibériai-félszigeten a reformpedagógiai eszme tért és befolyást veszett<sup>9</sup>, s kiszorult a legalitás világából, amint a konzervatív, tekintélyuralmi berendezkedés váltotta fel a demokráciát a húszas és harmincas években. Egyikükben sem akartak a diktátorok új típusú társadalmat építeni és újfajta embert nevelni, csak a régit a régi módon működtetni; nem kellett nekik a megújulást hozó reformpedagógia, a régire hagyatkoztak.

A gyermekközpontú mozgalmak képviselői vagy csak rövid életű forradalmak idejére, vagy pedig totalitáriánus viszonyok között jutottak közhatalomhoz, mint az ősziró-

<sup>9</sup> Például Portugáliában az 1910 és 1926 közötti demokráciában Claparède-tanítvány, *António Sérgio de Suosa* oktatási miniszter is volt egy pár hónapig. *António Sérgio de Suosa* (1883-1969) magát pedagógusnak és moralistának tekintette. Admirális fiaként tengerésztiszt pályára készül. Kilépve a haditengerészetből (1910) világgörülű útra megy, majd Genfben, a *Claparède* 1912-ben alapította „Jean-Jaques Rousseau” Intézetben folytatta tanulmányait 1914 és 16 között. 1915-ben jelenik meg az állampolgári nevelésről írott könyve. Oktatási miniszterként (1923) a társadalmi egyenlőséget célzó reformot indít el. Salazar hatalomátvételét követően száműzetésbe vonul Párizsba 1926-tól. „Új Iskola” Nemzetközi Liga elnöke, 1927. (*Nóvoa*, 1994)

zás forradalom és Tanácsköztársaság idején Magyarországon. Az olasz fasizmusban, a német nemzeti szocializmusban és közülük a legéletképesebb, a XX. század végéig kitartó orosz bolsevizmus országaiban a reformpedagógia képviselői és nézeteik mélyen beépültek az állami hivatalos ideológiába.

## Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát

A liberális parlamentarizmus, a polgári demokrácia érzékelhető kudarcként élték át emberek milliói a háborús mészárlásokat, a gazdasági pusztulást. A munkás- és paraszt-katonatömegek szemében ellenszenves figurákként jelentek meg a politikai, katonai vezetők, akik csak szenvedést hoztak rájuk, gyűlölet lövellt a gazdaság vezetőire, akik meggazdagodtak, míg ők viselték a háború terheit, s előbbieket okolhatók a háborús veszteségekért. Az értelmiségiek is a kapitalizmus végnapjait látták a háború után vagy a nagy gazdasági válság időszakában (*Furet, 2000*). Az általános elszegényedés, a társadalmi osztályok közötti feszültség nagyságának felméréséhez elég a forradalmakra és hevesességre utalnom.

A polgári berendezkedés lerombolására is képes közhangulat igazat adott a rendszer bírálóinak, és alternatívákat kereső mozgalmak hitele megnőtt. Az idejük ekkor jött el. Miután a lövészárkok poklát és az otthoni szenvedést átélő munkás- és paraszt-katonatömegek szemében úgy látszott, hogyha a politikai és gazdasági vezetők kiválasztásának mechanizmusa hibás, akkor rossz az az iskola, amelyikben a kudarcot valló vezetők tanultak, ahol minden egyebet csak a tehetséget nem számították értéknek, ahonnan a nép gyermeke ki is szorult. Benne az elvont tananyag oktatása és nem az életszerű, gyakorlatias nevelése volt az elsőbbség. A tanult emberek azonban harci körülmények között, amikor cselekedni és nem gondolkodni kellett volna, felsültek. A tömegvélekedés szerint a baj egyébként kisebb lett volna a háborúban, ha nem az iskolázott, hanem a jó eszű és talpraesett katonák kezébe kerül az irányítás, s mert ők képesek megoldani a problémák sokaságát. Olyan új társadalom kell, amelyben ők, és nem a régi fajta elit tagjai vezetnek.

Az új társadalmak azonban egytől egyik totalitáriánusok lettek, élükön egy-egy diktátorral, akinek új iskola kellett, melyben az új ember nevelődik. A sikeres forradalmak országaiban a reformpedagógiai elképzelések alapján szervezett iskolák tömegével jöttek létre állami támogatással (*Holmes, 1991*). A reformpedagógia hívei a közhatalmat birtokukba vették és maguk is az állami gépezet sokszor tehetetlen elemeivé váltak.

## Az olasz fasizmus

Az olasz társadalom átalakítására, a társadalmi egyenlőséget ígérő új eszme alapján elég felidézni *Benito Mussolinit*, a duce-t, aki politikai pályafutását tanítónaként a Szocialista Párt tagjaként kezdte. A polgári oktatási rendet meghaladni szándékozó reformpedagógiához vonzódott, egy időben maga is elnöke volt a Montessori Társaságnak. [*Mussolini*



A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia ellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban

hívta fel *Hitler* figyelmét *Montessori* pedagógiájára (*Wasson és Boyles*, 1998).] Ez a tény lehetne jelentéktelen epizód, ha egy évvel a katonai hatalomátvétel követően (Marcia su Roma), 1923-ban nem a reformpedagógiai elvei alapján készített népoktatási (az un. *Gentile*) törvényt (3) fogadták volna el, melynek kidolgozásában *Montessori*-követő szakértők, közöttük *Lombardo-Radice* (4), a később csalódott fasiszta pedagógus is részt vett. (*Gentile*, később megkap a „hegeliánus” címkét (*Kemény*, 1935).

A marxista *Gramsci* (5) gúnyos szavaira a harmincas évek közepén Szovjetunióban a ’pedológia perében’ fognak majd hivatkozni: a természeti adottságokra alapozva a gyermeki ’spontaneitás’ eszméjére építkező népoktatási törvény alkotói úgy vélik, „hogy a gyermek agya gomolyag, amit a tanító segít letekerni” (*Gramsci*, 1979. 140. o.). A gyermekközpontú pedagógia győzött ekkor az olasz fasizmusban a hagyományos felfogás lett, de *Montessori* nem: neki menekülnie kellett Olaszországból, még a harmincas évek elején (*Hainstock*, 1986; *Schwegman*, 1999). Ekkor már a „Római kultusz és a gyermekkultusz” (Romulus és Rémus) egymással összetartozó dologként jelent meg, s az oktatáspolitikai feladata „1. küzdelem a pszichológizmus túltengése, 2. a pedagógiai pacifizmus, 3. a túlzott kényeztetés ellen, 4. az alkotó munka, rajz, zene, játék és női kézimunka felkarolása” (*Kemény*, 1935. 529. o.). Az első három pont a reform-pedagógia elutasítását jelenti, amelynek iránya, mint később látni fogjuk azonos azzal, amit ugyaneközben az években *Sztálin* jelöl ki, egy másik országban.

### A német nemzetiszocializmus

Elegendőnek tűnik *Adolf Hitler* *Mein Kampf*jára hivatkozni, hogy be tudjuk mutatni a polgári társadalom éles kritikájának irányát, vele együtt a demokratikus társadalom iskolájának bírálatát. Érvrendszerének a szerkezete majdnem azonos az antikapitalista mozgalmakéval, és egyes elemei láthatóan azonosak a radikális nemzetközi pedagógiai ideológiáknak. A terapisztes javaslatában azonban már jelentős különbség mutatható ki.

Sokak szemében maga a társadalmi igazságosság diadala lehetett, hogy egy alulról jött ember, egy káplár irányíthatja a III. Birodalmat, aki a nép nyelvén tud meggyőzően beszélni, amit egyszer végiggondolt, azt meg is csinálja. A „*Harcom*” című könyvét 1924-ben kezdte diktálni-írni a börtönbe, ahová az elvetélt hatalom átvételi kísérlete után került. Könyvéből kirajzolódik, hogy ember-, és társadalomképe módszeres gondolkodás és elemzés nélkül íródott, intellektuális tekintetben nem tekinthető kidolgozottnak, ám távolról sem nélkülözte a kreativitást és a szabad asszociációi erényeit. Műveltség képe nem az elit gondolkodási technikáit tükrözi, hanem a populáris kultúráét. A majdani vezér a korábbi időszakok vezetőivel ellentétben nem végzett egyetemet, ő az új korszak első új embereinek egyike, aki az iskola nélkül is tudott boldogulni. Ahogyan igen gyakori a tolatitáriánus rendszerekben, a *Mein Kampf*ban foglaltakat a hatalomátvétel után szinte betű szerint kezdték megvalósítani. A diktátor szavai útmutatásként szerepeltek, amelyet csodálójá, a középiskolai tanár *Bernhard Rust* (6) oktatási miniszterként híven követett.

A nemzeti szocializmus oktatáspolitikája és pedagógiája hatott a magyar oktatáspolitikai, pedagógiai közgondolkodásra, (részben, vagy egészben elfogadták, elutasították), azonban a rendszerváltás előtti időszakhoz hasonlóan ez a korszak is feltáratlan maradt –

mind intellektuálisan, mind morálisan, mind érzelmi tekintetben – tabusodott és feledésbe is merült.

Az Európában elterjedt általános iskolakritikák hatottak *Adolf Hitlerre*, befogadta, átértelmezte és továbbfejlesztette azokat. Véleményem szerint a polgári társadalom és iskolájának a kritikája azonos, vagy rokon az antikapitalista és antidemokratikus mozgalmak által megállapítottakkal, a javasolt terápia azonban saját innovációnak tűnik.

A leendő diktátor szemében a tudás, a tudományos ismeretek oktatásának fontossága másodlagos a neveléssel szemben. Ellenszenv a tudás birtokosai ellen irányult. Anti-intellektuális meggyőződésének motívumát közvetlen tapasztalataiból merítette, mint mondja: „Ha az értelmiség felső rétegei nemcsak kellő illemtant, hanem alapos ökölvívást is tanultak volna, akkor az apacsok<sup>10</sup>, katonaszökevények és hasonló kétes elemek „német”-forradalma sohasem lett volna lehetséges” (*Hitler*, 1996. 226. o.). Népi erő kell és nem értelmiségi finomkodás. „A háborús politikai készség és a technikai felszerelés nem azért volt elégtelen, mert népünket kevésbé képzett fők kormányozták volna, inkább az volt a baj, hogy a kormányon lévők *túl műveltek voltak, teletömve tudással és szellemmel, hiányzott azonban belőlük az egészséges ösztön, az energia és a merészség.*” (*Hitler*, 1996. 226. o.) Szerinte az „egyszerű baka vére nem folyt volna hiába, ha [a birodalmi kancellár] *Bethmann-Hollweg*<sup>11</sup> helyett a nép egy erőteljesebb, nyersebb fia lett volna a vezetőnk” (*Hitler*, 1996. 226. o.).

A vezetés joga, a társadalmi elit legitimációja *Hitler* felfogása szerint nem az iskolában megszerezhető tudás és ismeret, és nem is a bölcselkedés polgári erénye kell, hogy legyen, hanem a nép kultúrájájé. Az értelmiségellenes, a tudásellenes populáris érzület jól ismert ebből a korból is. Azok gondolkodnak így többnyire, akiket a tudás-alapú szelekció mechanizmusa már korán kirostált, s nem indokolatlanul jelenik meg képzetükben a tanult emberrel szembeni ellenszenv: a tudás és a társadalmi hierarchia magasabb fokára kerülés között valóban szoros összefüggés volt, illetve van.

*Hitler* a nép hangján beszél, s azoknak ígér jobb jövőt, akik korábban lent voltak, s most pedig – egy újabb tudományos érvelés – a természetes kiválasztódás során, épp természettől kapott tehetségük folytán kerülhetnek feljebb. Ne a racionalitásalapú tradicionális herbarti iskola (*Németh*, 2004) és ne az egyéni erőfeszítés polgári erénye vezessen feljebb, hanem a természettől kapott képesség, és ne a holt ismeretek tudása legyen a döntő. A legjobb természeti képességgel megáldott emberek sorsát, pedig a természetes kiválasztódás rendje döntse el. A szociál-darwinista érvrendszer indoklása szerint a nép tehetséges gyermekeinek kell előbbre jutniuk, hiszen a műveltek az első világháború és a forradalmak próbatételén, a létért folytatott harcban bizonyítottan elbuktak az országon belül és a nemzetek<sup>12</sup> versenyében.

<sup>10</sup> Alvilági figura, bűnöző.

<sup>11</sup> *Theobald von Bethmann Hollweg* (1856–1921), birodalmi kancellár 1909 és 1917 között.

<sup>12</sup> Ha két nép verseng egymással, és mindkettő egyforma értékekkel rendelkezik, akkor ez az kerül ki ebből a versenyből győztesen, amelyik az egyetemes szellemi vezetés tekintetében a legnagyobb tehetségnek biztosítja a szerepet, és az marad vesztesként a porondon, amelyiknek vezetősége csak bizonyos érdekeltségeknek és osztályoknak nagy, közös húsosfazekát jelenti, tekintet nélkül az egyes vezetők veleszületett képességeire állítja *Hitler*.

A természetes kiválasztódás darwini eszméjének társadalmi alkalmazhatósága nemcsak *Hitler* számára volt meggyőző, a kor népszerű nézetei közé tartozott (*Gould*, 1999). *Czeizel Endre* ismertetéséből tudjuk, hogy a sterilizációs törvényt 1931-ig az USA 26 államában fogadták el, és ennek alapján az értelmi fogyatékosok és bizonyos elmebetegségben szenvedők – saját kérésre (?) – meddővé tehetők voltak. A Szovjetunióban az októberi forradalom után *Filipcsenko* vezetésével hamarosan megalapították az Eugénikai Hivatalt. 1923-tól orosz nyelvű eugenikai folyóiratot is megjelentettek. Németországban az eugenikát a hosszú múltra visszatekintő rasszhygiéniával társították, ezért azután az 1902-ben alapított Deutsche Gesellschaft für Rassenhygiene 1931-ben az „und Eugenik” címet is felvette. Európa csaknem minden országában kimutatható az eugenikai gondolat térhódítása. Így Svédországban, Dániában és Svájcban is törvényeket fogadtak el az önkéntes sterilizációról. A magyar eugenikai mozgalom századunk tízes éveiben vette kezdetét. Az Eugénikai Társaság megalakításának szükségességét *Berkovits René* vetette fel először 1911-ben a Társadalomtudományi Társaságban: „itt az ideje, hogy az átöröklés [...] az orvosi gyakorlatot is új fegyverekkel lássa el, melyek a jövő generációk egészségét fogják szolgálni” (*Czeizel*, 1998).

*Ellen Key* is arról beszélt, hogy a gyermeknek „joga van szüleit megválasztani”, azaz joga van az egészséges génkészlethez (idézi *Jacobi*, 2005. 18. o.). A nőknek a férjükhöz kötődő gazdasági kényszerek megszüntetését követelő (pl. feminista) mozgalmi érvei között gyakran szerepel, hogy a nők szabad párválasztása a társadalom számára leg-egészségesebb utódok születését valószínűsíti (*Madarász*, 2005). Bármennyire is hihetetlen, az antropozófus és zsidó származású *Rudolf Steiner*, a jól ismert waldorfi pedagógia megalapítója maga is a későbbi uralkodó nemzetiszocialista eszmét hirdette 1910 júniusában, amikor a „*Népszellem küldetése a nordikus mitológia tükrében*” címmel tartott előadáskörutat Norvégiában. Az oszlói előadásában részleteiben is kitért a néplélek (Volksseelen) problematikájára, különös tekintettel a „nordikus néplélek” csodálatos természetére (*Staudenmaier*, 2000). *Hitler* felfogásában új rend kell, új alapokon nyugvó társadalom és új elvek szerint működő állami oktatás, amelyben nincs helye a tudományalapú ismereteknek, és ezért: „*Mindenekelőtt a fiatal agyakat általában ne terheljük olyan anyaggal, amelynek 95%-ra amúgy sincs szüksége, és ezért megint elfelejti.*” (*Staudenmaier*, 2000. 227. o.). Sem az ismeretek közvetlen alkalmazhatóságának érve, sem a képzés tartalmának és a felhasználás szoros összekapcsolásának eszméje nem új – a népiskolai és a szakképzésben korábban már teret kapott –, viszont az alkalmazható ismeretek oktatását kiterjesztené a gimnáziumra is, ahol eddig a semmire se jó, „vasárnap-i ismereteket” tanítását állítják a központba. A gondolat specifikuma az, hogy az ismeretek alkalmazásának körülményeit majd az állami tervező munkával teremti meg *Hitler* a hatalomkerülés után. Ekkor azonban a német szaksajtó már követeli: „Az óraszámok ésszerű mennyiségre szállítassanak le”, s érvként a Mein Kampfól származó hitler-i mondatokat használják fel: „Nem lehet a vezérelv tudományos rekordteljesítmények kipróbálása, hanem testben-lélekben egészséges emberek nevelése.” (idézi *Till*, 1936. 122. o.). A test és lélek harmóniáját – az általánosan elterjedt álláspont szerint – a túlterhelés bontja meg, amelynek gyógymódja a tananyagcsökkentés. A tudásanyagot azután célszerű eljárással, céltudatos korlátozással és a túlterhelés kerülésével kell majd közölni, tájékoztat *Hári Ferenc*, a német reformot fanyalogva figyelő, s e tekintetben

konzervatívnek tekinthető magyar gimnáziumi tanár. A tananyagcsökkentést javasoló ismertettet érvelési mód természetesen rációellenes, s a „lélek” szempontjai válnak elsődlegessé a „tudással” szemben: „A küszöbön álló középiskolai reform nem annyira az egyes szaktárgyak tudásanyagára, mint inkább a tanulók lelkiületének egységes szellemében való, élő, erőteljes megragadására helyezi a súlyt” (*Hári*, 1936a. 384. o.). Az új iskolának újfajta tanárok kellene, a Nemzeti Szocialista Nevelők Szövetsége (N.S.L.B.) középiskolai szakosztályának elnöke szerint: „A régi tanárok ’filológizmusa’, kasztrendszere, belső szilárdság nélkül való világnézete mindent a ’szak’ nevű bálványának akar feláldozni.” (idézi *Hári*, 1938/39. 25. o.). A tudományalapú szakos oktatás, a népiskolai és a gimnáziumi tanárság elkülönülése és a világnézeti sokszínűség az, amit meg kell változtatni.

A felvilágosodás racionalitásával szemben *Hitler* az érzést, pontosabban a nemzeti érzést állítja, aminek kialakítása a nevelés egyik meghatározó feladata lesz. A nemzet, a faj, a föld és vér közössége, amely a szociális igazságosságnak az alapja. A nemzet védő és óvó közössége kizárja a szegénységet, szerinte „senki sem lehet büszke népére, ha annak egy része ínségben él, gondterhelt, esetleg züllött. [...] Csak akkor van okunk arra, hogy népünkre büszkének legyünk, ha egyik rendje miatt sem kell szégyenkezünk. Az a nép azonban, amelyiknek egyik fele nyomorúságos és gondoktól gyötört, vagy éppen elsatnyult, olyan rossz benyomást kelt, hogy látva, senki sem érezhet büszkeséget.” (idézi *Hári*, 1938/39. 25. o.). A nemzet a boldogok, és gondtalanok és morális tekintetben fejlett emberek közössége, s ugyanezt a látomást szinte valamennyi szocialista célokat állító politikai és pedagógiai mozgalom őszintén álmodja. Nem kell *Hitler* követőjének lenni, hogy bárki egyet értsen ezzel a gondolattal Debrecenben: „ez az ítélet senkiben sem kelthet mélyebb gondolatokat, mint bennünk, magyarokban (*Kiss*, 1943. 24. o.). A nemzet összetartozásának további fontos komponense a profit, a kapitalista kizsákmányolás megszüntetése. Ezért fontos feladata az iskolának hogy „már kora ifjúsága idején bele kell nevelni a nép gyermekébe [...] hogy olyan nemzeti érzés nincs, amely nyereszkesedéssel alapul” (*Kiss*, 1943. 24. o.). A „nyereszkesedés”, a munka nélkül szerzett jövedelem – a populáris gondolatvilágban – az egybemosódó zsidó és kapitalista tulajdonság az, amely a szegénységet okozza. Az új iskolában a „nacionalizmus és a szociális igazságérzet összhangba hozatalát már a fiatal szívekben meg kell valósítanunk. Ilyen módon a közös szeretet és a közös büszkeség egymáshoz fűzi az állampolgárokat. Ezáltal népünk örök időkre megrendíthetlenné válik.” (*Kiss*, 1943. 24. o.). Ennek a nevelési célnak van elsőbbsége és nem a tudományok tanításának.

A tudatos államszervezés tudatos tervezést és kiválasztást is kíván, s ezért is kell szakítani a polgári társadalom iskolai oktatásának korábbi gyakorlatával, amelyben valóban „általában a felsőbb rétegek, módosabb szülők gyermekeit magasabb kiképzésre méltatják, az alacsonyabb és szegényebb szülők gyermekei pedig nem tanulnak.” (*Hitler*, 1996. 229. o.). A hitleri kritika szerint ennek a társadalmi berendezkedésnek és iskolájának az a súlyos hibája, hogy „a tehetség kérdésének teljesen alárendelt szerep jut” (*Hitler*, 1996. 229. o.). A származás, a pénz és a tudásközpontú szelektív iskola áll a régi, meghaladó társadalom oldalán, a másik, a jövő oldalán pedig a természeti-lélektani gyökerű tehetség. Ezen alapszik az azonos fajhoz tartozók társadalmi egyenlősége.

A tehetség önmagától nem tud diadalra jutni, ezért igénybe kell venni az állam szervezőerejét. „A népi államnak nem az a feladata, hogy valamely fennálló társadalmi osztály fölényét védje, hanem az, hogy a néptársak egyeteméből a legtehetségesebbeket kiszemelje, s őket hivatalokba, méltóságokba juttassa.” (Hitler, 1996. 229. o.) E tekintetben a nemzet társadalmi osztályok feletti szerveződés, amelyben a társadalomtól függetlenül meglévő ősi természeti értékeket kell felfedni és diadalra vinni. A továbbiakban már szakmai feladat a legtehetségesebbek felismerése és kiemelése. Az állam dolga, hogy származásától függetlenül valamennyi gyermek életútját – a diagnosztizált tehetsége szerkezetének ismeretében – megszabja, és a diagnosztizált tehetségeket a felsőoktatásba irányítsa. Hitler szerint [az államnak] „nemcsak az a kötelessége, hogy az átlagképeségű gyermeket az iskolában bizonyos fokú nevelésben részesítse, hanem az is, hogy a tehetségest a neki megfelelő pályára nevelje. De legfőbb feladata, hogy tekintet nélkül származására, a nép minden tehetséges tagja előtt megnyissa az állami felsőbb oktatóintézetek kapuit” (Hitler, 1996. 230. o.). Ez a képességalapú társadalmi egyenlőség nemzetiszocialista képzete.

A totalitáriánus társadalmak kommunikációs gyakorlatának megfelelően, a német diákság kérésére a közoktatásügyi miniszter megengedte, hogy 20 munkás tehetséges fiatal érrettségi nélkül látogathassa a heidelbergi egyetem előadásait. Az ifjak felkészítését (a könyvvetésben kezdeményező szerepet játszó) Deutsche Studentschaft az egyetemi tanárokkal karöltve végzik (*Néptanítók Lapja*, 1936). A német tehetségek számára hozták létre az időközben egységessé tett közoktatástól elkülönülő, vele párhuzamos iskolarendszert, a Hitler Jugend iskolák hálózatát, amely nem is az oktatási tárca, hanem a párt felügyelete alatt állt. A közalkalmazotti szabályok a bennük dolgozóakra nem vonatkoztak, saját tantervvel rendelkeztek. Hivatalos felvételi szempontjai követték a vezér útmutatásait: a testi alkat és a jellem az elsődleges és legutolsó sorban a tudás a mérlegelés tárgya (*Hári*, 1936b. 302. o.).

A test és jellem elsődlegességének és az ismeretek mellőzésének az elve általánosan érvényesült. Jellegzetes, hogy az ismertetések szinte mindig kiemelik, hogy a felvételi döntésben „semmiképpen sem kizárólag az értelmi szempontok szerint működik, hanem figyelembe veszi a jellembeli alkalmasságot és a testi kiválóságot is.” (*Wirtschaft und Reich*, 1941. 7. szám. idézi *Néptanítók Lapja*, 1941. 954–955. o.).

Az osztrák mintára létrehozott Hauptschule, a vidéki tehetségek iskolája bizonyítványainak szerkezete is követi az antiintellektuális, képességalapú oktatáspolitikát. A tanuló jellembeli, testi és szellemi fejlettségét minősítik: a jellembeli tárgyak esetében a munkakedvet, a rend iránti érzéket, az engedelmességet, a bátorságot, a vezetői tulajdonságokat. A testi nevelés körében a minősítés szempontja az adottság, és a magatartás, a tevékenység pedig a torna, a könnyű atlétika, a játék, a boksizálás, az úszás, az evezés, a repülés, a lövészet és a terepsport. A szellemi fejlődés területét a gyermek öt érdeklődéscsoportjában, – nem tantárgyakban – állapították meg. Az osztályozás nem számjegyekkel, hanem szavakkal történt, például a munkakészség minősítésére: állandó, egyenetlen, gyöngye; a rend iránti érzéknél: feledékeny, pontatlan kifejezést használtak, ahogy erről a magyar tanítók értesülhettek lapjukból (*Néptanítók Lapja*, 1937. 682. o.).

Az igazságos társadalomnak – a majdani kancellár szerint – az öröklött biológikumon és nem a megszerzett tudáson kell alapulnia. Az állam szervezőereje kell tehát ahhoz,

hogy a kiválasztódás az evolúció törvényei szerint szakszerű segédlettel történjék, ebből fakadóan „A népi állam feladata lesz, hogy a közoktatás útján gondoskodjék a meglévő szellemi vezetőrétegnek az alulról jövő vérfrissítés útján történő állandó megújulásáról.<sup>13</sup> [...] Az államnak kötelessége az, hogy a néptársak körében a legnagyobb gondossággal és pontossággal kiválassza és a köz szolgálatába állítsa a természet által láthatólag a legnagyobb tehetséggel megáldott emberanyagot,„ (*Néptanítók Lapja*, 1937. 682. o.). A mobilitás szabálya adott: csak az juthat előre, akinek jók – az akkori tudományfelfogás értelmezésében – a képességei, azaz genetikusan tiszta faj tehetségesnek nyilvánított egyede, azaz „azt kell szem előtt tartanunk, hogy tehetséget nem lehet elsajátítani, hanem azzal születni kell, mert az a természet ajándéka, és nem az embernek a megszolgált jutalma” (*Néptanítók Lapja*, 1937. 682. o.).

## A magyar helyzet

Az első világháború előtti magyarországi antikapitalista politikai és életreform mozgalmak pedagógiai vetülete – a szimpatizánsokat nem számítva – legfeljebb két-három tucatnyi emberhez köthető. Voltaképpen a nyugat-európai hasonló mozgalmak szerény kiterjedésű helyi követőinek tekinthető e kör, amelyek összetevői főként a polgári radikális, anarchista, szindikalista, avangárd, munkás- és agrárszocialista, tolsztojánus és hasonló mozgalmak környékén jelentek meg, még ha a pedagógia felől indultak is el. (*Németh, Mikonya és Skiera*, 2005). Az 1906-ban alakult Magyar Gyermektanulmányi Társaság és a 1910-ben szerveződött Magyarországi Tanítók Szabad Egyesülete adta e gondolatok szakmai legitimitációt, olyannyira, hogy a forradalmak idején a szellemi bázis innen is jöhetett. A Károlyi-kormány idején és a Tanácsköztársaság három hónapjában a Társadalomtudományi Társaság, a Galilei Kör számos tagja (pl. *Lukács György, Kúnfi Miklós, Nagy László*) közel került a közhatalomhoz (*Köte*, 1960, 1963, 1979; *Kelen*, 1969; *Bellér*, 1969; *Mészáros*, 1970).

Az 1918–19 közötti pár hónap oktatáspolitikájában a korábbi években kidolgozott elvek és technikai javaslatok jelennek meg. A szocialista, polgári radikális, gyermekközpon-tú pedagógiai szándékok közül kiemelünk néhány jellegzetes elemet, a kéz műveltségét és a személyiség totalitását szem előtt tartó munkaiskolát. Az iskola belső hierarchiáját, a tanári hatalom túlsúlyát az önszerveződő iskola rendje iktatta volna ki: a diák-bizottságok által vezetett iskolai önkormányzatok vették volna át az irányítást. A *Nagy László* vezette Gyermektanulmányi Társaság 1918-ban kidolgozott és a kormányzat által

---

<sup>13</sup> A nem osztályalapú, hanem szervezeti alapú szelekció mintáját *Hitler* a katolikus egyház szervezési elveiben találta meg: Követendő példát szolgáltat e tekintetben a katolikus egyház. Szerzeteseinek megtiltja a házasságot, és így a lelkészség utánpótlását nem saját soraiból, hanem a nép köréből kénytelen biztosítani. A cölibátus jelentőségét a legtöbben nem ismerik fel, pedig ez a magyarázata annak a hihetetlen mozgékony erőnek, amely ezt az intézményt jellemzi. Azáltal, hogy ez a hatalmas szervezet az egyházi méltóságok viselőit szakadatlanul a nép legalsó részeiből egészítik ki, nemcsak ösztönös összeköttetését biztosítja a nép érzelmi világával, hanem hatalmas erőforrást és tetterőt is merít maga számára, mert ezek ilyen alakban mindig csak a nép széles rétegeiben vannak meg. Ez az alapja az óriási szervezet csodálatos fiatalságának, lelki simülékenységének és acélos akaraterejének.

elfogadott iskolai reformterve szerint elmaradtak volna az osztályzatok a bizonyítványokból, helyükre szöveges tájékoztatás került volna. Nem lett volna év végi osztályzás sem, s tervezték a szelektív érettségi vizsgák eltörlését is. Az új középiskola terve elvetette a hagyományos, irodalmi-nyelvi, humanisztikus felfogást, helyette a tudományos világnézet oktatására tevődött át a hangsúly, s a tudományalapú tantárgyfelfogás helyébe a jelenségek és folyamatok megfigyelése, az összefüggések felismerése került, amelynek eredményeképpen a gyermek maga fedezné fel a világot, és nem készen kapná az éppen megdönteni szándékozott polgári társadalomtól. Az 1919 májusában megalakult Marx-Engels Munkásegyletem 200 hallgatója állami fizetést kapott (*Köte*, 1960, 1963, 1979). A felsorolásszerűen említett gyermekközpontú, szocialista, egyenlőségelvű, vallásellenes elképzelések képviselőinek a többsége komolyan gondolta, hogy e célokat demokratikus körülmények között meg lehet valósítani a társadalmi béke állapotában, ami soha sem jött el.

A gyermekközpontú baloldali és jobboldali pedagógiai gondolkodás közötti átjárás nem bizonyult szakmai tekintetben különösebben nehéznek, ahogy a trianoni döntés után látható. A technika, illetve a cselekvés logikája ugyanaz, az iránya azonban más. Példának okáért a munkásokat támogató „pozitív diszkriminációra” a válasz a *Teleki Pál* kezdeményezte „*numerus clausus*”, amely faji alapon zárt ki a társadalmi elitbe kerülésből. Mindkét intézkedés megtöri a háború előtti szelektív iskolához kötött legitimitációt: az erőfeszítések árán megszerzett tudás mellé beemelődik támogatandó, vagy kizárandó származás szempontja is.

A szociális utópia tartalmának áthangolódásában a gyermek előtt álló boldog jövő feltétele Magyarország határainak a visszaállítása, s a helyesen nevelt gyermek hordozza ezt a lehetőséget (*Sáska*, 2005). Nem mindegyik azonban, hanem csak a magyar származású gyermek, aki eleve tehetségesebb, és szorgalmasabb, mint a kisantant országokban élő hasonlókorú társai és a csonka Magyarországon élő nem magyar vérű gyerekek.

Voltaképpen a (magyar) faj éppen olyan objektív és abszolút fogalomként kezd el élni, mint a 'gyermek' a reformpedagógusok fogalomrendszerében. Csakhogy a tehetséges gyermek elsősorban egy tehetséges nép fiatal példánya és másodsorban önálló entitás, melynek vannak életkori sajátosságai, s tehetségét, fejlődését és tudását tesztekkel lehet mérni. E társadalomképben megjelenő (politikai) értékállítás és az öntörvénye szerint fejlődő gyermek együttes kezeléséből fakadó kettőség teszi lehetővé, hogy a politikai, a társadalmi dimenzió politikai iránya könnyen felcserélhetővé válik, amelyben a gyermekszempontú megközelítést követők szemében az elvi gyermek biológiai fejlődése a rögzített szempont. *Nagy László* számára például vitathatatlan a világháború magyar érdekek szerinti értékelése, a kérdés csupán az, hogy a magyar gyermek a fejlődéslelektan szabályai szerint miképpen képes ezt a tény befogadni (*Nagy*, 1915). [*Piaget* (7) nem így járt el, amikor svájci és külföldi gyerekeken vizsgálta a haza fogalmának fejlődését (*Piaget*, 2005)]. A két megközelítési mód közötti különbséget lehet módszertani és politikai szempontból értelmezni.

A *Nagy László* vezette Magyar Gyermektanulmányi Társaság és Gyakorlati Lélektani Társaság 1926-ben megismétli három évvel korábban megszervezett gyermekrajzok kiállítását, melyet, – mint első alkalommal, a tanítói képzettségű politikus – *Huszár Károly* (8) a volt miniszterelnök nyitott meg, aki örömmel fedezte fel a magyarság természeti

eredetű képességeinek megnyilvánulását a gyermekek rajzaiban: „A magyar őserő feltörése és felcsillogása tűnik itt élénk. Ami előttünk áll, bizonyítéka annak, hogy a magyar élet gyökértalajában egészséges energiák szunnyadnak, s igyekeznek felkészülni, hogy a múltban megszerzett kulturális erőt a jövőnknek átadhassák” (idézi *Ozorai és Bálint*, 1927. 17. o.). Ugyanez a gondolat *Nagy László* szakmai, politikai irányultság nélküli megfogalmazásban: „Tehetség az összes biológiai és pszichológiai erők magasabb fejlettségi foka és alkotásokra törekvő iránya.” (*Nagy*, 1930. 81. o.). *Huszár* nemzeti, faji mozzanatot lát a gyermeki rajzokban, *Nagy* a természeti adottságok kibontakoztatását, az 'Új iskola' igazgatónöje *Domokosné* pedig a tudományalapú tudás alternatíváját fedezi fel a művészetek oktatásában, elvetve a polgári berendezkedés iskolájának értékrendjét. „Miért mintázza az iskola a tudóst, és nem a művészt?” – kérdezte az igazgató, aki helytelennek vélte, hogy kora iskoláiban nem kapott elég teret az alkotás, a beleérző, intuitív megérzésekre alapozott ismeretszerzés” (idézi *Jankovits*, 1935/36. 173. o.). A kreativitásnak, az alkotásnak, a beleérző képességnek, az intuíciónak nincs értékiránya, lehet olyan, mint amiről *Huszár* beszélt, de lehet az is, amire a reformiskola vezetője gondolt, mindkettőben ugyanis közös a természeti eredetű képességre építkezés szándéka. Ez a gondolat pedig a régi, tudományalapú tantárgyakat oktató és tudósokat képző polgári iskola értékrendjének tagadásával azonos.

*Klebsberg Kunó*, a vallás és közoktatásügyi miniszter maga is hitet tett a gyermekközpontúság mellett az Országos Gyermekvédő Liga 1926. április 25.-i közgyűlésén tartott beszédében. Példaként állította a hallgatóság elé, hogy „a gyermek kultuszát Angliában és Amerikában nemzeti hivatássá tették” (*Klebsberg*, 1926). Maga is a gyermekkultusz híveként 200 millió korona állami kölcsön erejéig támogatója, és pártfogója volt sokkal együtt *Domokos Lászlóné* 12 tantermes magán iskolájának építésének, fejlesztésének (*Árment*, 2005. 115. o.).

A gyermek a miniszter értelmezésében nem az általában vett gyermek, hanem a magyar gyermek szerepelt, akinek az érdekében lépett fel, hogy a gyermeki játékosság és természetesség bontakozhasson ki, aminek egyik akadálya éppen a túlterhelés, a tanulás. A nemzet és a gyermek érdeke egybe esett, s ezért kell szerinte a nevelésre helyezni a hangsúlyt. Úgy látja, hogy a legfontosabb feladat „a magyar gyermek, a magyar gyermekvédelem érdekében a túlterhelés megszüntetése”<sup>14</sup> (*Klebsberg*, 1926). Az állami közhatalom vezetője nem hagy kétséget, mit akar elérni. „Én tanuló és szorgalmas, de amellettt játékos magyar gyermeket akarok. Mert csak játékos, eleven magyar gyermekből lehet derűs, dolgos magyar férfi, aki vállalkozását s az élet nagy kötelességeit emelt fővel, mosolyogva és nem elkeseredéssel vállalja”<sup>15</sup> (*Klebsberg*, 1926). A trianoni döntés után állami, bürokratikus feladattá vált a nevelés iránya (*Nagy P.*, 1992), a gyermekkultusz körüli teendők ellátása is.

A túlterhelés jelensége azonos, értelmezése azonban alapvetően eltér az amerikaitól, mindkettő antiintellektuális, és az ezt az értékrendet közvetítő poroszos iskolai rendet elutasítja. *Klebsberg* a reformpedagógiai érveket hangoztatja a magyar kultúrfőlény

<sup>14</sup> Az idézet így folytatódik „Mikor a kultusztárcát átvettem, a középiskolákban heti három napon hat volt az órák száma. Hogyan lehessen egy kicsi gyermektől megkövetelni azt, hogy hat órát üljön illedelmesen az iskola padján?” (*Klebsberg*, 1926).

<sup>15</sup> Ezt a gondolatot újra *Antall József* miniszterelnökként elevenítette fel.



megteremtését célzó politikájának igazolására: „...teljesen elhibázott az ideál, mely csak abban látja a gyermek kiválóságát, hogy nyugodtan ül meg a maga helyén, s amely elítéli a túláradó gyermeki temperamentum élénkségét és természetes vágyát az iránt, hogy a maga csekély örömeit, játékoságát elengedhetetlenül kielégítse. Mert az ilyen gyermekben túlpezseg az életerő, ezek a gyermekek azok, kik az élet nagy vizsgáján be fognak válni, és én a magyar oktatótól, kezdve a kis óvónőn fel az egyetemi tanárig, megkövetelek (sic!) egyet: nem csak tanítsa, hanem szeresse(sic!) a magyar (sic!) gyermeket”(Klebelsberg, 1926). A gyermekközpontúságot állami rendelet tette kötelezővé Magyarországon 1926-ban.

A tekintélyelvű és a nemzeti oktatáspolitikai kultúra egyik jellegzetes vonásaként értékelhető, hogy a kultuszminiszter csak a magyar gyermekek iránti szeretetet követeli meg, a más fajtájúét már nem. A társadalmi sikerességet éppen a hagyományos iskola által el nem ismert természeti eredetű, mély emberi tulajdonságoktól – az élénk temperamentumtól, a játékoságtól, az öröm iránti vágy kielésének lehetőségétől – teszi függővé, s nem a hagyományos herbarti iskola munkakultúrájától. Véleménye szerint azok boldognak az életben, akiket az iskolában korlátoznak, hiszen a sikerhez „túlpezsgő életerő”, s nem iskolai fegyelem kell.

A nevelés, a gyermekek érdeke, a 'tehetség' államügy lett, s a tudatos társadalomépítés ágazati kulcsfogalmává vált, amellyel sok esetben nem is számoltak az iskolában és gyermekben gondolkodó – pedagógusok és pszichológusok. Országos Tehetségvédelmi Kongresszust szervezett a Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság 1926-ban. *Klebelsberg Kunó* a megnyitó beszédében a tervezet középiskolai reform kapcsán kiemelte a kultúrnemzet építése tekintetében a tehetségmentés feladatát. A miniszter kijelentette hogy „Magyarországon minden nyilvános oktató-intézetének vezetője – kezdve az egyetemtől le a legalsó fokú iskoláig –, ha iskolájukban olyan gyermeket találunk, akik példás magaviseletén és szorgalmán felül különös tehetségével tűnik ki, erről a vallás- és közoktatásügyi minisztertől megszabott módon jelentést tartozik tenni ahhoz a szervhez, akit a miniszter kijelöl” (*Ozori és Bálint*, 1927. 41. o.).

A miniszter elrendeli a gyermekek szeretetét, a tanügyi bürokráciával tartatja nyilván a természeti-biológiai tehetséggel leginkább megáldott gyermekeket. A tehetség felismerése pedig szakmai feladattá és kötelességgé válik.

*Somogyi József* (9) a harmincas évek polgári iskolai tanára (*Frank*, 1997; *Karikó*, 1999) a nemzetközi sikerű „Tehetség és eugenika” című könyvében kifejti, hogy a tehetség a természet ajándéka, s ezért ezt kedvező tulajdonságot tudatos munkával kell megőrizni és kiválasztással nemesíteni, gondos és szakszerű pedagógiai munkával fejleszteni.

A szociális és a gyermekek iránti érzékenységet mutató pedagógus képe rajzolódik elénk *Somogyi* személyéről, ha felidézünk, meglátása szerint miért elkerülhetetlen az egyéni képességekhez igazodó tananyagesökkentés ”A jövő szempontjából, a nemzet, a faj eugenetikai érdekeit tekintve túlméretezett tanulmányi rendszer valóságos rablógazdálkodás a tehetségekkel, végkiárusítása szellemi értékeinknek. [...] elsősorban szükséges, hogy minden egyén tehetségéhez a legmegfelelőbb és minden életpályához a valóban szükséges kvalifikációt elfogulatlan objektivitással megállapítsuk” (*Somogyi*, 1934. 386. o.). Az egyének szakszerű vizsgálata és pozitivista eszközökkel történő mérése szükséges és kívánatos, mint történetesen Németországban is, ahol „mértékadó körökben

igen erélyes hangon követelik a túlméretezett, nemzetpusztító 'tanulmányi örület' (Bildungswahn) korlátozását." (Somogyi, 1934. 386–387. o.). A nemzeti szocializmus ideológiája és gyakorlata adja ekkor a mértéket.

Az évtizedeken keresztül a polgári pedagógiai mértékadó személye, Kiss Árpád (10) szerint is a kapitalizmus és szelektív iskolája miatt kialakuló társadalmi egyenlőség forrását a lélektani-biológiai eredetű képességeknek kellene adniuk, hogy „mindenki a legmegfelelőbb helyen végezze a neki legmegfelelőbb munkát” (Kiss, 1943. 22. o.). A baj megszüntetendő gyökere – szerinte onnan ered –, hogy „A XIX. század második felében a gazdaságilag hirtelen fellendült országunk ipari, pénzügyi, kereskedelmi és egyéb jövedelmező foglalkozásait a zsidóság és az élelmesebb elmagyarosodott nemzetiségek már régen megszállták, mikor a növekvő létszámú magyarság elhelyezkedést próbált találni” (Kiss, 1943. 28. o.). Álláspontja szerint rossz az a társadalom és iskolája, melyekben „a megfelelő családban született tehetségtelen helyzeti előnye behozhatlan” (Kiss, 1943. 28. o.), s az önhibájukon kívül lent lévő parasztok tehetsége elsikkad, jellemük eltorzul ebben a világban „a friss vér, az egészségesen tisztító levegő romlott meg a beszivárgás ideje alatt; az alulról szépen virágzó erények adtak helyet egy mohó vágynak, hogy a legrövidebb idő alatt bekövetkezzék az uramon lévőkhöz való teljes hasonlóság” (Kiss, 1943. 30. o.). Megítélése szerint a „negatív irányú szelekció a képességek, a jellem, a vezetésre való alkalmasság szigorú mértéke csak akkor lehetett volna, ha előbb minden becsületes munka anyagi és társadalmi egyenjogúságát biztosították volna, ha az eddigi idegenektől szervezeten védett szabad pályák a mi fiaink számára is tartósan nyitva álltak volna” (Kiss, 1943. 28. o.).

A magyar faj tisztaságát és a társadalmi igazságosságot összekötő ún. zsidótörvények és ilyen jellegű eszmerendszerbe illeszkednek a népi tehetségek mentésére szervezett állami és egyházi akciók is, melyek során a tehetségek felismerésére a gyermektanulmányozás során kidolgozott mérőeszközöket, különféle tesztek alkalmazott az államigazgatás és az iskolafenntartó egyházak is (Zibolen, 1986). Ugyanezt az álláspontot képviseli Szombatfalvi György, a már erősen jobboldali Társadalomtudományi Társaság titkára is a negyvenes évek elején: „A nemzetfejlesztő politikának igen fontos része a nemzetnevelés. Sikere főként ennek helyes irányításán fordul meg. A helyes kifejezés itt azt jelenti, nemzetnevelés intézményei útján a kulturpolitikus céltudatosan meg akarja valósítani az a társadalmi eszményt, hogy mindenki a képességeinek leginkább megfelelő munkahelyre készüljön, és mindenki kapja meg a társadalmi funkciójának betöltéséhez kívánt legjobb pedagógiai előképzést.” (Szombatfalvi, 1941. 124–128. o.).

A tehetségelvű képesség, és tehetségfelfogás a népi írók és a népi pedagógusok mozgalma szerint a biológiai tehetség és a szociális kiválóság egymásnak való megfeleltetése az elsőrendű feladat. A magyar faj tisztaságának a megőrzése az egyik cél. A tisztaságot a szociálisan a leghátrányosabb helyzetű falun élő parasztság és gyermeke többszörösen is hordozza. Ott van a tehetségraktár, ott őrződött meg leginkább a természet és a művészeti érzék a kreativitás. Ez az ősi, tiszta és természeti világ fennmaradt szeglete, melyet meg kell óvni a várostól, a pénztől, a gyártól, a hibás meggyőződésűektől és a faj, a biológikum tekintetében hibás elemektől, amellyel hígítják a nemzet képességállományát (Sáska, 2005). Ezt a nézetet képviselte az a pedagóguscsoport, amelyik közoktatásból köznevelést csinált. Ugyanez a kör a társadalmi igazságosság népi-nemzeti modelljét a

természetelvű pedagógiában látta, a biológiai képességek alapján szervezett társadalom ideálja mentén. A reformpedagógia gyermekközpontú gondolat híveinek társadalmi történészek iránti érzéketlensége meghökkentő mértékű tud lenni. A debreceni pedagóguscsoport egyik tagja a háború vége előtt alig két évvel egyetért a németek vezérével, aki szerint „Valóban elviselhetetlen az a gondolat, hogy évenként az egészen tehetségtelen emberek százazreit méltatjuk magasabb műveltségre, mialatt más, képességekkel rendelkező százazrek minden felsőbb oktatás nélkül maradnak. Az a veszély, ami a nemzetet ezáltal éri, alig mérhető le.” (Kiss, 1943. 22. o.). A társadalmi igazságtalanság gyökere a felismerni vált természeti potenciál elsikkadásában rejlik. A tehetségpotenciál érvényességi köre a vér-faj-föld-nemzet keretei között érvényes, s nem kerülnek horizontra se Afrika, se Ázsia tehetségei. 1943-ban még nem lehetett tudni, hogy a tehetség-legitimációjú társadalomépítés súlyos antidemokratikus következményekkel járt.

A Nagy László által alapított, a nevét gyakran változtató Gyermektanulmányi Társaság politikai értelemben jobbra tolódott a harmincas évekre, noha szakmailag az elvi gyermekről való gondolkodás továbbra is változatlan maradt. Jobboldali abban az értelemben, ha baloldalinak tekintjük az első világháború előtti szocialista mozgalmakat és pedagógiai gondolkodók célkitűzéseit, ami Jászi Oszkár és Hóman Bálint világvilágása között mutatkozik.

A Gyermektanulmányi Társaság élén a harmincas években már katolikus papok, Bognár Cecília Pál (11) és Koszterszitz József (12), a cserkészek körében népszerű Koszter atya, a Bács megyei főesperes áll az utóbbinak két munkáját 1945 után fasiszta tartalmúnak ítélik, és kivonják a közkönyvtárakból<sup>16</sup>.

A harmincas években a gyermektanulmányi mozgalomnak volt egy másik ága is. A származásuk miatt visszaszorított, családjuk, barátaik kiirtását elszennvedő, emigrációba kényszerített, munkaszolgálatra vitt többnyire hivatásos pszichológusok, analitikusok (példaként említve a Hermann (13) házaspárt, Pikler Emmi-t (14) és Földes Ferencet), akik a gyermekre nem mint a magyar faj egyedére, hanem mint biológiai-társadalmi lényre tekintettek. Eszméjük többnyire a háború előtti időszak szocialista gyökereiből fejlődött ki.

A fentebb bemutatott esetek alapján rekonstruálható a győztes antidemokratikus és antikapitalista mozgalmak néhány fontos állítása. A nemzet javára, az új társadalom új iskolájában nem a tudományalapú tantárgyi és nem a szelektív iskolarendszeren keresztül, de nem is a munkaerő piaci verseny alapján, hanem a lélektani, pedagógiai, fajtudományi szakszempontról kell képességeik alapján kiválasztani, majd képezni és a társadalmi munkamegosztás megfelelő helyére állítani a különféle biológiai potenciállal rendelkező egyedeket. A népi tehetségek kiemelése azonos a nemzet nevelésével, az új társadalom és a bio-társadalmi igazságosság megteremtésével. A faj szempontja soha sem jelent meg a szovjet totalitáriánus berendezkedésben és oktatáspolitikában, természetes, a környezete és a antikapitalista viszonyok által megnyomorított ember felszabadításának, a mindenoldalúan fejlett ember megvalósításának az érvrendszere azonban igen.

<sup>16</sup> Ifjúságunk egységének alapjai. Budapest. Actio Catholica kiadása. (114. sz.) és Kamaszok. Budapest. 1941. Szent István Társulat című könyvek A fasiszta szellemű és szovjetellenes sajtótermékek megsemmisítéséről szóló, az Ideiglenes Nemzeti Kormány 530/1945. M. E. számú rendelet mellékletében szerepelnek.

## Jegyzet

- (1) Galton erről így ír: „Az eugénika elnevezést a még 1883-ban megjelent Az emberi tehetség című könyvemben alkottam meg és használtam. Ebben hangsúlyoztam az emberiség alapvető testvériségét - éppen az öröklődés törvényszerűségeinek ismeretében -, továbbá azt a hitemet, hogy tettekre születünk és nem a sült galamb várására, mint az alamizsnáért könyörgő életerős mihasznák.” (Idézi Czeizer, 1999).
- (2) Az anarchista pedagógia mártírt is adott. A spanyol szocialista iskola megalapítóját, *Francisco Ferrer* az 1909 nyarán kirobbant zavargásokra való felbujtás vádja alapján kivégezték (Avrich, 1991). *Emma Goldman*, az ismert feminista és anarchista vezetésével nyitották meg New Yorkban 1910-ben *Ferrer*től elnevezett, a reformpedagógiai elvek alapján működő anarchista mintaiskolát, a „Modern iskolá”-t (Friedson, é. n.).
- (3) *Gentile, Giovanni* (1875-1944) olasz pedagógus, 1922–1924-ig a fasiszta kormányzat oktatási minisztere (Nagy, 1977).
- (4) *Lombardo-Radice, Giuseppe* (1879–1938): oktatáspolitikus, pedagógus, 1908-ban *Montessori* segítségével volt a „kisgyermek háza megalapításában, a fasizmus későbbi éveiben háttérbe szorult (Nagy, 1978).
- (5) *Antonio Gramsci* (1891-1937) az olasz és nemezközi munkásmozgalom kiemelkedő személyisége, az Olasz Kommunista Párt megalapítója és vezetője, 1928-ban 20 évi börtönre ítélik, elméleti munkáit a börtönben írja. Közvetlenül halála előtt amnesztiával szabadul (Berei, 1962).
- (6) *Bernhard Rust* (1883-1945) filozófia szakos középiskolai tanár, az első világháború önkéntese. 1922-ben csatlakozott a nemzetiszocialista párthoz, 1934-ben a birodalmi oktatási miniszter lett. Bevezeti többek között a történelem, és a testnevelés hangsúlyos náci nemzeti alaptantervet, a fajelmélet oktatását, s le-törte a gimnáziumi tanárság körében erős naciellenességet. Elérte, hogy a német pedagóguskar 32%-a párttag lett, s ez az arány messze a legmagasabb más foglalkozásokhoz képest. 1945 májusában öngyilkos lett. (Burleigh, 2001)
- (7) *Piaget, Jean* (Neuchâtel, 1896. aug. 9. – Genf, 1980. szept. 17.): a pszichológia és az ismeretelmélet kiemelkedő kutatója, a XX. sz. egyik szellemi óriása. Munkássága döntő hatással volt a fejlődéslélektan mint tudományág alakulására. „Tudományos csodagyerekként” tűnt föl: tízéves korában állattani témájú cikke jelent meg. Biológiából doktorált. Huszonöt évesen megbízást kapott a genfi Rousseau-intézetben folyó kutatások irányítására. 1925-től különböző – filozófiai, tudománytörténeti, neveléstudományi, szociológiai, pszichológiai – professzori állásokat töltött be *Neuchâtelben* és Genfben. 1952-ben a Sorbonne gyermekpszichológiai tanszékének vezetője lett, 1955-től emellett a Nemzetközi Genetikus Ismeretelméleti Központ igazgatói tisztjét is ellátta 1967-ben bekövetkezett nyugdíjba vonulásáig. Pályája utolsó szakaszában elsősorban az ismeretelmélet foglalkoztatta (Kalmár, é. n., b).
- (8) *Huszár Károly* (Nussdorf, 1882. szept. 10. – Bp., 1941. okt. 29.): politikus, miniszterelnök. Eredetileg tanító, majd a Néppárt, ill. a Népújítás szerkesztője. 1910-től 1918-ig néppárti országgyűlési képviselő. A második és harmadik Friedrich-kormányban 1919. aug. 15-től nov. 24-ig vallás- és közoktatásügyi miniszter, majd 1919. nov. 24-től 1920. márc. 15-ig az ún. koncentrációs kormány miniszterelnöke. A kormánytámogató Keresztény Nemzeti Egység Pártja (Huszár-Erszt-párt) elnöke. A második nemzetgyűlés alelnöke. 1927-ben az Országos Társadalombiztosító Intézet (OTI) elnökévé nevezték ki, mandátumáról lemondott és hivatali állásánál fogva tagja lett a felsőháznak. 1934-ben visszavonult a közéletből. (Kenyeres, é. n.).
- (9) *Somogyi József* (1898-1948): A budapesti Ferencz József Nevelőintézetben (1920-1928), a VII. ker. Mária Terézia Leánylíceumban tanított (1928-1930). 1930. szept. 1-jétől a Szegedi állami Polgáriiskolai Tanítóképző Főiskola Filozófia-Pedagógia Tanszékére nevezték ki tszv. főisk. tanárrá. F. m. Az indukció elmélete. Bp. 1921.; Az ideák problémája. Bp. 1931.; Tehetség és eugenika Bp. 1934.; Hazánk közoktatásügye. Bp. 1942. (Kékes Szabó, 1997. 304. o.).  
*Hermann Alice, Hermann Imréné, Cziner Alice* (1895–1975): pszichológus. A bp.-i egy.-en pszichológiát, filozófiát és esztétikát hallgatott (1915). 1919-ben gyakornok *Révész Géza* kísérleti laboratóriumában, bölcsészdoktori értekezését, amelyben a würtzburgi iskola introspekciós módszerével vizsgálta a szövegértés élményét, az ő irányításával készítette el (1921). Disszertációjának egy része 1922-ben magyarul, 1923-ban németül is megjelent. A húszas évek derekán egy iparos tanoncok számára létesített pályaválasztási tanács.
- (10) *Kiss Árpád* (1907-1979): neveléstudós, oktatáspolitikus. Bölcsészdoktor, 1935, Gimnáziumi Balassagyarmat (1932-), majd gyakorlóiskolai tanár (Debrecen 1939), egyetemi magántanár, 1946. Az Országos Köznevelési tanács ügyvezető igazgatója 1945-1948, Az Országos Neveléstudományi Intézet didaktikai

A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia ellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban

- részlegének vezetője. 1951-53 között internálták. Általános iskolai és tanítóképző intézeti tanár. 1956-tól a Pedagógus Továbbképzési Intézet munkatársa, majd az Országos Pedagógiai Intézet főiskolai tanára. (Horánszky, 1997)
- (11) *Bognár Cecil Pál* (Csepreg, 1883. jan. 24. - Pannonhalma, 1967. jún. 28.): bencés szerzetes, pszichológus, egyetemi tanár. Tanulmányait a Pannonhalmi Tanárképző Főiskolán (1900-06) és a budapesti tudományegyetemen végezte (1906), matematika-természettan-filozófia szakos tanári (1907) és bölcsészdoktori (1911) oklevelet szerzett. 1921-30-ban dunántúli bencés gimn-okban tanított. A természettudományok ismeretana tárgykörből egyetemi magántanárrá képesítették. 1933-ban c. ny. rk. tanár, 1937-ben a pécsi egy. ny. rk. tanára, 1938-tól ny. r. tanár. 1941-től 1950-ig, nyugdíjazásáig a szegedi tudományegyetemen a lélektani tanszék vezetője, a bölcsészeti kar dékánja (1943-44). A Szt. István Akadémia tagja (1921), a Magyar. Psychologiai Társaság társelnöke volt. Kezdetben ismeretelmélettel, később lélektannal, főleg gyermeklélektannal foglalkozott. Természettudományi szemléket közölt a Katolikus Szemlében, melynek szerkesztője is volt. (<http://www.kereso.hu/yrk/Ryrgenwm/1935>)
- (12) *Hermann Imre* (1889–1984) ideg orvos, pszichoanalitikus, Hermann-Cziner Alice pszichológus férje. Egy.-i tanulmányait 1909–14-ben a bp.-i tudományegyetemen végezte, ahol 1914-ben orvosi oklevelet szerzett. 1914-18-ban különböző frontokon katonao orvos volt. 1919-ben a bp.-i egy.-i lélektani laboratóriumban Révész Géza első asszisztense. 1919-től haláláig pszichoanalitikus magángyakorlatot folytatott. 1949–57-ben a Bp., XII. Maros u.-i Rendelőintézet szakorvosa, majd főorvosa, 1945-ben a bp.-i tudományegyetemen magántanári képesítést szerzett. 1919-től a Nemzetközi Pszichoanalitikus Egyesület titkára, 1936-45-ben alelnöke, 1945–46-ban elnöke.
- (13) *Koszterszitz József* (Újpest, 1898. febr. 12. – Kalocsa, 1970. jún. 3.): római katolikus. pap, főesperes, író. A teológiát a bécsi Pasmaneumban végezte, Kalocsán szentelték pappá, és teológiai doktorrá avatták (1920). Lelkészi és hitoktatói évek után, pápai kamarás (1935), a pesti Szent Imre Kollégium ig.-ja (1936-46), kalocsai kanonok, főesperes (1946). A Magyar Gyermektanulmányi Társaság ügyvezető elnöke (1939-1945). Mint hitoktató került kapcsolatba a cserkészmozgalommal. Ifjúsági műveket írt. Szerkesztette. A Gyermek (1927–43), a Magyar Cserkész (a gödöllői Jamboree idején, 1933, öt nyelven) c. lapokat, a Zászlónk c. ifjúsági lap főszerkesztője (1939-1945). (<http://www.kereso.hu/yrk/Ryrgenwm/8317>)
- (14) *Pikler Emmi* (1902–1984): orvos, gyermekgyógyász, az orvostudományok kandidátusa (1968), *Péter György* a piaci szocializmus elméletét megalkotó közgazdász, a különös körülmények között elhunyt egyetemi tanár, a KSH igazgatójának a felesége. Oklevelét Bécsben szerezte 1934-ben. Mo.-on magánorvosként és hatósági gyermekorvosként működött. 1945-46-ban a Nemzeti Segély munkáját irányította Szegeden. 1946-ban megalapította a Lóczy Lajos úti Csecsemőotthont (1965-től Csecsemőotthonok Orsz. Módszertani Intézete), amelynek első igazgató főorvosa volt. Az intézményt nyugdíjba vonulásáig, 1978-ig vezette. Munkásságának középpontjában az egészséges csecsemő és kisded harmonikus személyiségé

## Irodalom

- Áment Erzsébet (2005, szerk.): *Domokos Lászlóné: Az alkotó tanítás. Domokos Lászlóné összegyűjtött előadásai és cikkei 1908–1928-ig.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Avrich, P. (1991): Ferrer vértanúsága. In: Bozóki András és Sükösd Miklós (szerk.): *Anarchizmus.* Századvég, Budapest. 350–375.
- Baader, M. S. (2005): A vallás és reformpedagógiai bensőséges kapcsolata. *Iskolakultúra*, 9. sz. 28–38. o.
- Bellér Béla (1969): A Magyar Tanácsköztársaság iskolapolitikája. *Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 218–236.
- Berei Andor (1962, szerk.): *Új magyar lexikon.* 6. köt. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Burleigh, M. (2001): *The Third Reich: A New History.* Hill & Wang, h. n.
- Castel, R. (1998): *A szociális kérdés alakváltozásai.* Max Weber Alapítvány, Wesley Zsuzsanna Alapítvány. Kávé Kiadó, Budapest.
- Cremin, L. (1961): *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876–1957.* Alfred S. Knopf, New York.

- Czeizel Endre (1998): Somogyi József munkássága a ma orvosgenetikusanak a szemével. In: Karikó Sándor (szerk.): *A fenomenológiától a nemzeteszméig; Somogyi József életművéről*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Dewey, J. (1961): *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. MacMillan, New York.
- Domokos Lászlóné (1909): Előadás a gyermeklélekről. In: Áment Erzsébet (2005, szerk.): *Domokos Lászlóné: Az alkotó tanítás. Domokos Lászlóné összegyűjtött előadása és cikkei 1908–1928-ig*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. 14–15. o.
- Földes Ferencné (1967, szerk.): *Földes Ferenc Válogatott írások*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Frank Tibor (1997): Budapest alkímiája. *Fizikai Szemle*, 3. sz.
- Friedson, R. (é. n.): Radical Educators in New York City, 1909–1915. Web: <http://www.socsci.kun.nl/ped/whp/histeduc/radicaled.html#rela>
- Furet, F. (2000): *Egy illúzió múltja. Esszé a 20. század kommunista ideológiájáról*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Gesell, S. (2004): *A természetes gazdasági rend szabadföld és szabadpénz révén*. Kétezerregy Kiadó, Piliscsaba.
- Gould, S. J. (1999): *Az elméricskélte ember*. Tipotex, Budapest.
- Gramsci, A. (1979): *Válaszút a pedagógiában*. Válogatta Mario Alighiero Manacorda. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Hainstock, E. G. (1986): *The Essential Montessori*. Plume, New York.
- Hári Ferenc, dr. (1936a): Háromnapos tanárgyűlés Bayreuthban. *Országos Középiskolai Tanáregyleti Közlöny*, 9–10. sz. 383–384.
- Hári Ferenc, dr. (1936b): A németországi iskolák helyzetképehez. A német Hitler–iskolák. *Országos Középiskolai Tanáregyleti Közlöny*, 7. sz. 301–303.
- Hári Ferenc, dr. (1938/39): A német tanárképzés új szempontjai. *Országos Középiskolai Tanáregyleti Közlöny*, 5. sz. 25–26.
- Hitler, A. (1996): *Harcom* (Mein Kampf). Interseas Editions National House Santon Isle of Man, h. n.
- Holmes, L. E. (1991): *The Kremlin and the Schoolhouse: Reforming Education in Soviet Russia, 1917–1931*. Indiana–Michigan Series in Russia and East European Studies, Indiana University Press.
- Hobsbawm, E. J. (1978): *A tőke kora*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Hoernle, E. (1971): A proletárnevelés alapkérdései. In: Vág Ottó (szerk.): *A marxista pedagógiai története dokumentumokban. A munkásmozgalom pedagógiai törekvései a tőkésországokban*. II. köt. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Horánszky Nándor (1997): Kiss Árpád. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. II. köt. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Jakobi, J. (2005): A gyermek évszázada javított változatban. *Iskolakultúra*, 9. sz. 17–28. o.
- Jankovits Miklós (1935/36): Domokos Lászlóné és Blaskovich Edit: Az alkotó munka az Új Iskolában c. könyvéről. *Pedagógiai Szeminárium*, 3. sz. 173–175. o.
- Kalmár Magda (é. n., b): Piaget, Jean. [human.kando.hu/pedlex/lexicon/P4.xml/Piaget.html](http://human.kando.hu/pedlex/lexicon/P4.xml/Piaget.html).
- Karikó Sándor (1999, szerk.): *A fenomenológiától a nemzeteszméig; Somogyi József életművéről*. Magyar Elektronikus Könyvtár. Web: <http://mek.oszk.hu/00000/00082/fulszoveg.html>.
- Kékes Szabó Mihály (1997): Somogyi József. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. III. köt. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 304.
- Kelen Jolán (1969): A Magyar Tanácsköztársaság iskolareformja. *Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 95–118.

A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia ellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban

- Kemény Ferenc (1935): A fasiszta nevelés- és oktatásügy. *Néptanítók lapja és Népművelési Tájékoztató*, 12. sz. 527–529.
- Kenyeres Ágnes (é. n, szerk.): *Magyar Életrajzi Lexikon 1000–1990*. Web: [www.mek.oszk.hu](http://www.mek.oszk.hu).
- Key, E. (1976): *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kiss Árpád (1943): *Mai magyar nevelés*. Debreceni Könyvek Kiadása. Nagy Károly grafikai műintézete, Debrecen.
- Kiss János (2005): Szolidaritás huszonöt év után. *Népszabadság*, Hétvége melléklet 1. o. (2005. augusztus 27.)
- Kiss László (2005): *Európa pedagógiája az FP-6-os pályázatok tükrében*. Kézirat, megjelenés alatt.
- Klebensberg Kunó (1926): A magyar gyermekvédelem. Web: <http://www.flagmagazin.hu/millennium/gyerekvedelem.htm>.
- Köte Sándor (1960): Közoktatási reformtervek az első világháború előtti években (1910–1914). In: Kiss Árpád, Nagy Sándor, Szokolszky István és Tettamanti Béla (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1959*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 607–645.
- Köte Sándor (1963): *A magyar nevelésügy a polgári demokratikus forradalom és a Tanácsköztársaság idején*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Köte Sándor (1979): *A Tanácsköztársaság közoktatás-politikai és pedagógiai törekvései*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Madarász Aladár (2005): Szabad pénz az alvilágból. *BUKSZ*, 2. sz. 152–162.
- Mannheim Károly (2000): *Tudásszociológiai tanulmányok*. Osiris, Budapest.
- Mészáros István (1970, szerk.): *A szent, a várt szélvész*. Akadémiai kiadó, Budapest.
- Mikonya György (2005): A magyar anarchisták iskolügyi és életreform törekvései. *Iskolakultúra*, 2. sz. 52–63.
- Nagy László (1915): *A háború és a gyermek lelke. Adatok a gyermek értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődéséhez*. Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Budapest.
- Nagy László (1930): A tehetség kifejlődésének fő tényezői. In: *Tehetség problémák*. A Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság Pszichológiai Szemináriumában előadták: Balassa László, Hermann Imre stb. A Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság, Budapest. 81–82.
- Nagy Péter Tibor (1992): *A magyar oktatás második államosítása*. Educatio, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2005): A keresztény-nemzeti eszme legitimációs funkciói. Előadás, „Hatalom, legitimáció, ideológia” című konferencia, Miskolc, 2005. november 18.
- Nagy Sándor (1977, szerk.): *Pedagógiai lexikon*. II. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy Sándor (1978, szerk.): *Pedagógiai lexikon*. III. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Németh András (2004): Fejezetek a magyar egyetemi neveléstudomány és a reformpedagógiai ambivalens kapcsolatáról. In: Németh András (szerk.): *A szellemtudományi pedagógia magyar recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. 181–206.
- Németh András, Mikonya György és Skiera, E. (2005, szerk.): *Életreform és reformpedagógiai – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András és Skiera, E. (1999): *Reformpedagógiai és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Néptanítók Lapja (1936): Érettségi nélkül német egyetemeken. 60.
- Néptanítók Lapja (1937): Újfajta bizonyítvány a német iskolákban. 682.
- Nóvoa, A. (1994): Antónió Sérgió. *Prospects, Paris, UNESCO, International Bureau of Education*, 24. 3–4. sz. 501–518.
- Ozori Ferenc és Bálint András (1927, szerk.): *Tehetségvédelem és pályaválasztás*. Az 1926. évi február hó 2-án és 3-én tartott országos kongresszus naplója, a tehetséges ifjak második kiállításának leírása és kapcsolatos mozgalmak ismertetése. A Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság. Egyetemi Nyomda, Budapest.

- Pálvölgyi Ferenc (2005): A reformpedagógia vallásos dimenziói. *Iskolakultúra*, 9. sz. 38–50.
- Pataki Ferenc (1966): *Makarenko élete és pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Piaget, J. (2005): *Szociológiai tanulmányok*. Osiris, Budapest.
- Pléh Csaba (2000): *A lélektan története*. Osiris, Budapest.
- Sáska Géza (2005): A tehetség-felfogások - a természetelvű pedagógiák esztétikájához. *Iskolakultúra*, 10. sz. 127–136.
- Schwegman, M. (1999): *Maria Montessori 1870–1952*. Amsterdam University Press, Amsterdam.
- Skiera, E. (2004): Az életreform-mozgalmak és a reformpedagógia. *Iskolakultúra*, 3. sz. 32–45.
- Somogyi József (1934): *Tehetség és eugenika. A tehetség biológiai, pszichológiai és szociológiai vizsgálata*. Eggenberger, Budapest.
- Staudenmaier, Peter (2000): Anthroposophy and Ecofascism. *Humanist*, 2. sz. Web: <http://www.social-ecology.org/article.php>.
- Szombatfalvi György: (1941): A falusi tehetségmentés intézménye. *Nép és Családvédelem*, 1. 4. sz. 124–129.
- Szummer Csaba (2005): A pusztá analitikusa, avagy egy enfant terrible a „tegnap világából”. *Budapesti Könyvszemle*, 1. sz. 29–43.
- Tamás Gáspár Miklós (2005): Lassú válasz Kis Jánosnak. *Népszabadság*, Hétvége melléklet 4–5. o. (2005. okt. 1.)
- Tenbruck, F. H. (1998): A polgári kultúra. In: Wessely Anna (szerk.): *A kultúra szociológiája*. Osiris-Láthatatlan Kollégium, Budapest. 52–71.
- Till Géza (1936): A „Harmadik Birodalom” közoktatási programja. *Nemzeti Közoktatás*, 6. sz. 126–129.
- Trencsényi László (2002): Vágyakozás a kritikai szocializmuskritikához. *Iskolakultúra*, 11. sz. 87–97.
- Zibolen Endre (1986): *Tehetségmentés az iskolában 1920–1944*. Oktatókutatási Intézet, Budapest.
- Vág Ottó (1967, szerk.): *A marxista pedagógia története dokumentumokban. A marxizmus-leninizmus klasszikusai a nevelésről*. I. köt. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Wasson, W. L. és Boyles, D. R. (1998): *A Democratic Phenomenon: Emerging Adolescent Programs in Montessori Schools*. Web: [http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/1998/wasson\\_boyles.html](http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/1998/wasson_boyles.html).



## ABSTRACT

### GÉZA SÁSKA: THE ANTI-CAPITALIST AND ANTI-DEMOCRATIC IMAGE OF SOCIAL EQUALITY IN 20<sup>TH</sup> CENTURY EDUCATIONAL IDEOLOGIES

The educational representation of romantic anti-capitalist, and closely related religious and life-reform movements, organised in opposition to 19th century capitalism, offered an alternative to the bourgeois school and society, which was based on the innately determined development of child and society, ideas presumed to be scientifically proven. The new, just and egalitarian society, designed with scientific and professional thoroughness was presumed to operate in ways to surpass the weaknesses of liberal parliamentary democracy.

After World War 1, in countries preserving their democratic state, the representatives of these social and educational ideologies did have an impact, but no access to administrative power. However, in authoritarian, totalitarian countries, they did gain power. The ideas of, or the intention to realise, reform education can be identified in state policies propagating „new man, new school and new education for the new society”, such as the early phase of *Mussolini*'s educational policy, *Hitler*'s *Mein Kampf* and the post-revolution decades of the Soviet Union. The political shift in the mid-thirties brought on the return of earlier pedagogies and discredited the representatives of reform education in these countries as well. In Hungary, the thirties further strengthened the child-centred pedagogies which sought to legitimise the social order by natural and psychological factors in nation-education and by supporting the talented of the lower classes.

After World War 2 and a few years of transition, Hungary under Soviet influence can be characterised by a struggle between Stalinist and reform communist (socialistic) pedagogies. The reference points of the reform socialist pedagogy are the pre-WWI romantic autonomist and utopian experiments and the Soviet Union in the 1920s, excepting the elements of the actual socialist educational policies and school practice that can be attributed either to Stalin or to the school of the bourgeois democratic society. This ideology has remained decisive from the eighties to the years following the new millennium.

Magyar Pedagógia, **104**. Number 4. 471–497. (2004)

Levelezési cím / Address for correspondence: Sáska Géza, H–1126 Budapest, Sólyom u. 19/a



## KÖNYVEKRŐL

### **Németh András: A magyar pedagógia tudománytörténete<sup>1</sup>** *Gondolat Kiadó, Budapest, 2005.*

A tudomány egészének vagy valamelyik részterületének sorsa, múltja és jövője gyakori tárgya értekezéseknek. A neveléstudományra nézve is rendre jelennek meg olyan írások, amelyek a diszciplína helyzetét és küldetését vizsgálják. Ebben a témában a visszatekintő, történeti és egyben kritikai, magyarázó tanulmányok talán a leginkább megszokottak. Aligha tévedünk, ha úgy ítéljük meg, hogy minden ilyen megnyilatkozás, gondolatmenet egyben diszciplináris identitáskeresés is, akár történeti, akár módszertani, akár összehasonlító megközelítésben vizsgálja a szakterület „tudománytani” kérdéseit.

„A tudomány gyorsabban halad előre, mint a társadalom, s jóval gyorsabban, mint a civilizáció.” (*Price*, 1979. 163. o.)<sup>2</sup> *Price* az elsők között vállalkozott a tudomány fejlődésének mérésére. Szempontjai, felismerései inkább a műszaki és a természettudományokra tűnnek találónak, és ezen tudományok 20. századi magabiztosságát tükrözik, de fontos kihívás fogalmazódik meg mindazok számára is, akik saját szakterületük művelésének fejlődésvonalát és hasznosulását tanulmányozzák.

*Németh András* neveléstörténészként vállalta a hazai pedagógia elmúlt századainak vizsgálatát. Következetes munkásság és feladatvállalás terméke a kötet, amely a Gondolat Kiadónál jelent meg 2005 első felében, 383 oldal terjedelemben.

A szerző munkássága szerteágazó, a korábbi intézménytörténeti munkák (*Németh*, 1990) helyét egyre inkább a széles ívű áttekintések, a folyamatok vizsgálata veszi, vette át (lásd *Németh és Tenorth*, 2000; *Németh*, 2002)<sup>3</sup>. A neve talán ma is leginkább a szerzőtársakkal írt egyetemes és magyar neveléstörténeti tankönyvek (*Pukánszky és Németh*, 1996; *Mészáros, Németh és Pukánszky*, 1999; *Németh és Pukánszky*, 2004)<sup>4</sup> révén hangzik sokak számára ismerősnek. Mások a reformpedagógiai irányzatok kutatóját és mindenekelőtt a németországi irányzatok népszerűsítőjét tisztelik benne (*Németh*, 1993, 1998; *Németh és Skiera*, 1999).<sup>5</sup> Az utóbbi évek írásaiból és előadásaiból tudjuk viszont, hogy ami a leginkább foglalkoztatja *Németh Andrást*, az a neveléstudomány fejlődésének, tudománnyá válásának és tudományos iskoláinak kialakulása, története.

Amikor a kötetet lapozgatva kimondatlanul is azt kérdezzük: vajon mi készíti a neveléstudomány művelőjét arra, hogy ilyen azonosságvizsgálatnak értelmezhető vállalkozásokba fogjon, szakmabeliként valójában két kérdésre keressük a választ: vannak-e olyan kiegészítésre váró elemei a hazai neveléstudomány fejlődéstörténetének, amelyek miatt érdemes és szükséges a kutatások ezen szálának újrafelvétele? Van-e olyan kutatási szemléletváltásból, módszertani megközelítésből fakadó motívum, amely indokoltá teszi a vizsgálódást?

<sup>1</sup> *Németh András* (2005): A magyar pedagógia tudománytörténete. Gondolat Kiadó, Budapest.

<sup>2</sup> *Price, D. S.* (1979): Kis tudomány – Nagy tudomány. Akadémiai Kiadó, Budapest.

<sup>3</sup> *Németh András és Tenorth, H. E.* (2000, szerk.): Neveléstudomány-történeti tanulmányok. Osiris, Budapest.  
*Németh András* (2002): A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete. Osiris, Budapest.

<sup>4</sup> *Pukánszky Béla és Németh András* (1996): Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

*Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla* (1999): Bevezetés a pedagógia és az iskolázás történetébe. Osiris, Budapest.

*Németh András és Pukánszky Béla* (2004): A pedagógia problémátörténete. Gondolat, Budapest.

<sup>5</sup> *Németh András* (1993): A reformpedagógia múltja és jelene. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

*Németh András* (1998, szerk.): A Kis Jena-Plan. Osiris, Budapest.

*Németh András és Skiera, E.* (1999): Reformpedagógia és az iskola reformja. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

## Könyvekről

Azt gondolom, bátran mondhatunk mindkettőre igent. Igen, vannak fel nem tárt és ugyancsak vannak – egy megváltozott horizont és módszer együttes szemszögéből – újraértelmezhető összefüggései a hazai pedagógia tudománytörténetének. Ha *Németh András* válaszait a kötetből kiolvassuk, akkor a szerző személyes motívációinak legfontosabb elemeit megérthetjük és képet alkothatunk a szakmai hozzájárulásáról.

*A magyar pedagógia tudománytörténete* monografikus igényű mű. A vállalt tematikáját széles alapozással és a kiválasztott dimenziókban következetesen viszi végig. A diszciplína egykori helyzetét és alkalmazását leíró, elemző tárgyalási móddal tárja az olvasó elé.

Arra törekszik, hogy a neveléstudomány 16–18. századtól követhető európai változásait a jellemző paradigmák értelmezési keretei között, illetve ezek összevetésében vizsgálja. Az úgynevezett angolszász és kontinentális útnak az oktatásügyre, a szaktudományra és a szakértelmiség kialakulására gyakorolt hatásainak és eredményeinek egymás mellé állítása valóban egyértelművé tesz jellegzetes különbségeket. Az angolszász és az kétfelé ágazó: francia és német kontinentális fejlődési vonal „holdudvarában” ugyanakkor halványabb kontúrokkal, de kirajzolódik egy közép-európai (osztrák/magyar) tudomány- és professzió-történeti vonal.

Ez az értelmezési keret vezet el a magyar, kicsit talán pontosabban a magyarországi tudománytörténet – mindenekelőtt egyetemi – műhelyeinek bemutatásához. A kötet nemzetközi beágyazottságú és a nemzeti sajátosságok felmutatása felé haladó logikára épülő összegzés, ahol az összehasonlítás igénye nem csupán a tágabb szakmai tér bemutatására szolgál, nem pusztán kulisszaként van jelen, hanem a hatások feltárásának, a recepció forrásvidékének funkciójával. A munka gazdag szakirodalmi hátterét német és francia szerzők összegző tanulmányai adják, illetve a korszak magyar pedagógia szerzőinek alkotásai és a témára vonatkozó neveléstörténeti írások.

A monográfia három történeti korszakban (II–IV. fejezetben) tárgyalja az európai és a magyar neveléstudomány létrejöttének, fejlődésének és intézményesülésének tényeit, folyamatait. Az egyes fejezetek a tudománytörténet kutatása szempontjából a korszakokat úgy jelenítik meg, mint a neveléstudomány (16–18. századi) létrejöttének, tudományos pedagógia 19. századi térhódításának és a modern neveléstudomány kialakulásának (20. század) időszakát. A német neveléstudományi és egyetemi befolyás térségünkben érvényesülő szerepével kapcsolatban nem hagy kétségeket a monográfia. Ugyanakkor árnyalt és irányzatokká differenciált paradigmaként jeleníti meg a hatásrendszerét.

A vállalkozás szemléleti, módszertani alapjául azt az irányzatot jelöli meg, amely a kutatások történetének feltárásában a társadalomtörténeti elemeket és forrásokat állítja előtérbe a korábban uralkodó szellemtörténeti megközelítéssel szemben. Amiben a megközelítés újdonságait kereshetjük, vagy inkább, amiben a recenzens a vállalás újszerűségét érzékeli, az a tudományos paradigmák szerinti tárgyalásmód, amely kapcsolatokat igyekszik feltárni az európai régiók társadalmi és civilizációs fejlődése és a pedagógia válasza között. A szerző fontos vállalása és egyben a mű szerkesztési erénye, hogy a szaktudomány állapotának, intézményesülésének és a szakértelmiség képzésének, nevezetesen az egyetemeknek és a tanárok képzésének ügyében keres, mutat ki összefüggéseket: párhuzamokat és eltéréseket. Mindezt átszövi a nemzetközi szakmai trendek hazai recepciójának nyomon követése a tudományfejlődésben, valamint a képzésbeli megjelenésében.

A recepció (köznapi értelemben: idegen gondolatok átvétele, befogadása) kétféle módon jelenhet meg egy tudomány történetének kutatásában: az adott tudomány és a többi diszciplína viszonyában értelmezhető átvétel, hatás, reagálás formáiban, másrészt pedig a különböző paradigmák, iskolák, személyek szakmai kapcsolatainak viszonylatában. A kötetben – olvasatom szerint – mindkettő megjelenik. A diszciplináris áthatások főleg a neveléstudományi paradigmák és az ezek keretében értelmezett irányzatok ismertetése kapcsán követhető nyomon. Így például a francia szociológiai szemlélet pedagógiai gondolkodásra, teóriaképzésre gyakorolt hatásainak bemutatásakor.

A másik hatás – és befogadási folyamat vizsgálata főleg a magyar pedagógiai műhelyek, iskolák leírásában kap szerepet. A korábban publikált változatokkal együtt ez a tudománytörténet, amely az összehasonlítás és a recepció szempontjait állítja előtérbe szükségszerű következménye és egyben kiinduló pontja is a műhelykutatásoknak. Olyan műhelyek, pedagógiai iskolák kutatásának, amelyek térségünkben mindenekelőtt a felsőoktatás, az egyetemek infrastruktúrájára és tudományos kompetenciáira támaszkodnak az elemzett időszakban.

A feldolgozott forrásokból részletekben gazdagon rekonstruált kép állt össze a pedagógiai professzorok meghatározó műveiről, a kutatásaik és tanításaik tematikájáról. Fontos adatokat közöl a kötet a hallgatók és a doktorátust szerzett tanítványok számára, felekezeti összetételéről. Áttekintést ad a tanárképzés intézményi rendjéről, korszakokként értelmezhető átalakulásairól. A (buda)pesti, kolozsvári-szegedi, debreceni és a pozsonyi-pécsi egyetem pedagógiai iskoláiról eddig feldolgozott források és mutatók ugyanakkor azt is egyértelmű-

## Könyvekről

vé teszik, hogy a recepciótörténet kiteljesedése érdekében szükséges a tágabb tanítványi körök tevékenységében „lemérhető” kisugárzás: a publikációs munkásság, a nevelő és képző aktivitások tényeinek, szellemiségének vizsgálata.

A kötetnek egy tételesen ki nem fejtett, de egyértelmű üzenete van a magyar neveléstudomány receptivitására vonatkozóan. Az olvasottak alapján nem mondhatjuk (többé), hogy a bontakozó és kifejlődő tudományos élet zárt, elszigetelt és egyoldalú orientációjú lett volna a vizsgált időszakban. Ez elég határozottan érvényes az egyetemi műhelyekre, de még inkább az „egyetemen kívüli” pedagógiai törekvések számon tartott részére.

Az egyetemen belüli és kívüli szakmaiság párhuzamával, néha szembe állításával gyakran él a pedagógiai szakirodalom. Létező, igazolható eltérésekről van szó. Nem hisszük viszont, hogy ne lett volna elevenebb átjárás az egyetemi katedrák urainak és a pedagógiai gyakorlat elitjének, illetve az innovációk képviselőinek világa között.

A már említett *de Solla Price* egy további gondolatát felidézve a recepciókutatás számára sürgető feladatok rajzolódnak ki, amikor – a 60-as évekre és persze a természettudományokra utalva – azt állítja: „a valaha is működött tudósok legtöbbször (becslése szerint mintegy 90%-a) ma is él.” (1979. 162. o.). Ha ilyen mértékben a neveléstudományra ez a megállapítás talán nem is érvényes, az viszont a leírtakból jól követhető, hogy jelentős létszámnövekedés ment végbe ennek a szaktudományos tevékenységének a világában is. Kétségtelenül kiszélesedett a pedagógia elméleti és gyakorlati kérdéseit tanulmányozó intézmények és képző helyek köre, jelentősen növekedett a szakterületen tudományos minősítést szerzett szakemberek száma. És mindez döntően az utóbbi évtizedekben játszódott le nemzetközi és hazai méretekben egyaránt. A recepciókutatások közvetlen távlati és feladatai – nem feltétlen a kötet szerzőjének címezve – abból adódnak, hogy a 20. század második felének közép-európai és hazai viszonyaira, a létező és az érvényesülő pedagógiai paradigmákra is érdemes és szükséges – hasonló részletességgel – kiterjeszteni a kutatásokat. A közelmúlt viszonyait feltáró munka nyilvánvaló nehézségei mindenképp a korszak társadalmi, politikai, hatalmi megosztottságaiból adódnak. Ezzel szemben viszont jelentős előny származhat abból, hogy a század második felének kutatói, megkérdendők tanúi, résztvevői és alakítói jelentős részükben valóban köztünk élnek.

*Németh András* monográfiája fontos hozzájárulás a szaktudományos fejlődés folyamatainak feltárásához és nem utolsósorban a magyar pedagógia európaiságának megismertetéséhez.

*Breznyánszky László*

A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia, a Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal (NKTH) és a Kutatás-fejlesztési Pályázati és Kutatáshasznosítási Iroda (KPT) támogatta.



Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Magyar Posta Rt. Hírlap Üzletága (1008 Budapest, Orczy tér 1.)  
faxon: 06/1-303-3440 e-mailen: hirlapelofizetes@posta.hu  
További információ: 06/80/444-444

Előfizetési díj egy évre 2800,- Ft. Ára példányonként 700,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA Külkereskedelmi Rt (H-1035 Budapest, Kerék u. 80.).

Az MTA Pedagógiai Bizottságának megbízásából kiadja az SZTE BTK, a kiadásért felel a BTK dékánja.

A szerkesztés a Szegedi Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsökkné Soós Edit.

Nyomták a FÁROSZ Nyomdaipari Vállalkozásban. Felelős vezető: Mazán Jánosné.

Megjelent 9,4 (A/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025-0260

## KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szócikkeket jelentet meg. A tágan értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratos sokszorosításként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.).

A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven stb.) újra közöljék.

A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

A kéziratokat 3 példányban a főszerkesztő címére kell beküldeni. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (25000–50000 betű). Az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál kialakult bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének zárólagos szempontja a munka színvonala.

A „*Szemle*” rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos írások jelennek meg, melyekre a tudományos közleményekkel szemben támasztott követelmények nem vonatkoznak.

## AIMS AND SCOPE

Established in 1892 and published quarterly, *Magyar Pedagógia* is the journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences. It publishes original reports of empirical work, theoretical contributions and synthetic reviews on research of particular areas within the field of Education in the broadest sense as well as book reviews and memorandums relevant to the educational research community. The journal publishes research papers in Hungarian accompanied by an abstract in English. *Magyar Pedagógia* seeks to provide a forum for communication between the Hungarian and international research communities. Therefore, the Editorial Board encourages international authors to submit their manuscripts for consideration.

Submitted journal articles will be subjected to a peer review process. Selection is based exclusively on the scientific quality of the work. Only original manuscripts will be considered. Manuscripts which have been published previously or are currently under consideration elsewhere will not be reviewed for publication in *Magyar Pedagógia*. However, authors retain their rights to reprint their article after it has appeared in this journal.

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 25000–50000 characters) and accompanied by a 250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publication Manual of APA. All manuscripts should be sent in triplicate to Benő Csapó, Editor, *Magyar Pedagógia*, Petőfi sgt. 30–34, H–6722 Szeged, Hungary.

## RESEARCH PAPERS

Ference Marton: The object of learning	381
Kata Csizér, Zoltán Dörnyei and Nóra Németh: Changes in language attitudes and motivation to learn foreign languages in Hungary, 1993–2004	393
Katalin Kéri: Major themes in mediaeval muslim literature on education	409
László Kojanitz: The analytical study of educational texts: Vocabulary	429
Anita Habók: Learning to learn in order to acquire meaningful knowledge	443
Géza Sáska: The Anti-capitalist and Anti-Democratic image of social equality in 20 <sup>th</sup> century educational ideologies	471

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts  
Contents Pages in Education